VIRGIL FRUNZĂ

FACTORI FAVORIZANȚI ȘI PERTURBATORI AI ACTIVITĂȚII DIDACTICE

OVIDIUS UNIVERSITY PRESS
CONSTANȚA 2003

INTRODUCERE

Fiind un proces de complexitate deosebită, comunicarea didactică este multideterminată şi în consecinţă favorizată sau, dimpotrivă, restricţionată de o varietate de factori a căror incidenţă este diferită ceea ce înseamnă că impactul unora este foarte semnificativ în timp ce alţii au o pondere aproape neglijabilă, care nu induce efecte negative şi nu necesită măsuri speciale de ameliorare.

În linii mari factorii favorizanţi ai comunicării didactice sunt grupabili în mai multe categorii şi anume:

a) *factori de natură psihologică,* din rândul cărora impactul cel mai semnificativ asupra comunicării îl au:
   - limbajul, gândirea, motivaţia, atenţia, afectivitatea , ş.a.

b) *factori de natură pedagogică,* categorie în cadrul căreia există mai multe variabile ce pot favoriza comunicarea didactică cum sunt obiectivele educaţionale, modul de structurare şi funcţionare a situaţiei pedagogice, conţinuturile procesului de învăţământ, modul de depăşire a obstacolelor epistemologice, maniera în care se realizează transpoziţia didactică, metodele pedagogice, mijloacele de învăţământ, tipologia feed-back-ului, relaţia pedagogică, stilurile educaţionale, ş.a.

c) *factori de natură socială* unde impactul mai semnificativ asupra comunicării didactice îl au mărimea grupului, poziția spațială a membrilor, rețelele și structurile de comunicare, structura grupului, coeziunea grupului, modul de rezolvare a conflictelor apărute în cadrul grupului, ș.a.

Pentru ca procesul de comunicare didactică să funcționeze la parametri de eficiență ridicată se impune cu necesitate atât cunoașterea acestor factori, cât și manipularea lor astfel încât să se maximizeze efectele pozitive și, eventual, să se diminueze la maxim urmările negative, în cazul în care procesul este perturbat într-o măsură mai mare sau mai mică și există indicii că starea sa se înscrie pe o curbă descendentă.

Existând mai multe categorii de factori este de la sine înțeles că nu poate fi favorizată sau neglijată nici o categorie fără ca acest aspect să nu se repercuteze nefavorabil asupra manierei de desfășurare a comunicării didactice. Ceea ce trebuie să se știe este însă faptul că manipularea corectă a factorilor ce aparțin categoriilor amintite presupune ca personalul didactic să posede competențe extinse, care să vizeze domenii cum sunt psihologia generală, psihologia copilului, psihololologia socială, pedagogia, sociologia, teoria informației etc. Dacă nu există aceste competențe este greu de crezut că un profesor sau altul nu va fi tentat să acorde prioritate anumitor factori dar în același timp să-i ignore pe alții al căror impact asupra comunicării este foarte important.

În cazul în care se va ține cont de toți factorii care favorizează comunicarea didactică există șanse mari ca acest proces să se desfășoare la parametri de normalitate și implicit întreaga activitate de instruire să devină mai eficientă.

FACTORI FAVORIZANȚI ȘI PERTURBATORI AI COMUNICĂRII DIDACTICE

1. Factori favorizanți de natură psihologică ai comunicării didactice

Enumerarea factorilor care favorizează comunicarea didactică trebuie să debuteze, după părerea noastră, cu cei de natură psihologică, iar lucrul acesta se motivează prin faptul că indivizii integrați în rețelele comunicaționale sunt, înainte de toate, entități cu specificitate psihologică care se diferențiază printr-o anumită arhitectură cognitivă, printr-o paletă motivațională diversificată și ierarhizată, printr-o anumită echilibrare a vieții afective, printr-o reactivitate generală mai mare sau mai mică și, cu siguranță lista ar putea fi continuată.

Pe de altă parte, nu toate variabilele sau elementele Sistemului Psihic Uman au același nivel de incidență asupra comunicării încât să nu se impună o selecție a celor care marchează semnificativ desfășurarea procesului amintit.

În linii mari, factorii cu un impact mai mare asupra comunicării didactice sunt:

1) *limbajul* (nivelul de dezvoltare al acestuia);
2) *gândirea* (funcționarea cognitivă);
3) *motivația*;
4) *afectivitatea* și lista eventual ar putea fi completată cu unele trăsături de personalitate ale profesorilor și elevilor din rândul cărora par să se detașeze cele de natură temperamentală.

Limbajul, bunăoară, este un factor de natură psihologică de primă importanţă, iar lucrul se poate explica, mai întâi, prin faptul că din toate canalele de comunicare, cel verbal, deţine ponderea cea mai semnificativă, iar, după aceea, graţie modului diferit de raportare a elevilor la această realitate, care este limba, raportare care îi favorizează pe unii şi dimpotrivă îi dezavantajează pe alţii.

Aşadar, nu întâmplător, unii autori au ajuns la concluzia că elevii se pot deosebi între ei şi prin modul de utilizare a limbii, de unde şi faimoasa disociere făcută de B. Bernstein între codurile lingvistice *elaborate* (sau complexe) şi codurile lingvistice *neelaborate* (sau limitate), primele caracterizându-se prin folosirea multor substantive, adjective şi verbe precum şi a unui număr mare de explicaţii, iar celelalte, prin utilizarea unui număr redus de explicaţii dar, prin existenţa mai multor pronume, această din urmă categorie inducând şi o serie de limitări în desfăşurarea proceselor de comunicare.

Admiţând o indisolubilă legătură între limbaj şi comunicare se impune cu necesitate surprinderea direcţiilor de dezvoltare a acestuia, astfel încât, comunicarea însăşi să fie favorizată graţie nivelelor atinse în utilizarea limbajului specific uman.

Dintre posibilele direcţii ce pot fi avute în vedere, credem că următoarele au importanţă mai mare, şi anume:

a) dezvoltarea bazei semantice a limbajului;

b) dezvoltarea dimensiunii denotative şi conotative a limbajului;

c) îmbogăţirea vocabularului elevilor;

d) dezvoltarea conduitei de ascultare.

neomiţând nici alte obiective fie că este vorba de stimularea iniţiativei elevilor în comunicare, de dezvoltarea capacităţii de argumentare, de creşterea nivelului de expresivitate a limbajului.

a) Dezvoltarea bazei semantice a limbajului reprezintă o achiziție extrem de importantă, deoarece ea stă la baza învățărilor ulterioare şi, implicit, la baza îmbunătățirii continue a comunicării care mediază relaționarea dintre copil şi elementele universului apropiat şi între el şi ceilalți parteneri ai actului educațional. Acesta este motivul pentru o permanentă preocupare vizând dezvoltarea bazei semantice a limbajului, demers ce trebuie făcut de la vârstele cele mai mici, când receptivitatea copilului este mare, putându-se vorbi chiar de o perioadă sensibilă, pentru acest tip de achiziție, încadrabilă ontogenetic în segmentul 0-5 ani şi care trebuie maximal valorificată.

Odată conştientizată importanța bazei semantice, problema următoare care se pune este aceea de a identifica modalitățile care permit această dezvoltare pentru ca, din perspectivă psihopedagogică, să se asigure condițiile ca activitățile propuse să dobândească coerență şi specificitate.

În legătură cu acest aspect, chiar dacă se referă la dezvoltarea limbajului copiilor cu handicap mintal, J. A. Rondal (1985), indică o serie de procedee şi modalități menite să dezvolte baza semantică a limbajului care sunt indicate şi în cazul copilului normal de genul :

-să se indice cu degetul obiectele familiare şi să le numească indicând verbal şi nonverbal copilului locul lor sau localizarea obişnuită, utilizarea lor principală, proprietarul lor sau utilizatorul obişnuit. De exemplu *„Priveşte, iată automobilul lui tata"*, *„Aceasta este poşeta mamei"*, *„Aceasta este pentru a fi mâncat"* etc.

-să se sensibilizeze copilul la proprietățile şi la caracteristicile obiectelor începând cu cele mai frapante, (în raport cu nivelul său de dezvoltare perceptivă şi conceptuală), verbalizând într-o modalitate concomitentă. De exemplu, să se sensibilizeze copilul la temperatura ridicată a cafelei sau a apei care se pune la fiert, la contactul zgrunțuros al unei suprafețe etc.

-să se determine copilul să observe şi să înţeleagă efectele diferitelor acţiuni pe care le execută asupra diverselor obiecte. De exemplu, atunci când scapă un obiect, el cade. Se pot *lovi, freca, plia, sparge, încastra* anumite obiecte etc., servindu-se de mâinile sale sau de alte obiecte ca instrumente.

-să sensibilizeze copilul la funcţiile obiectelor şi la utilizarea lor, totul verbalizându-se cu claritate şi într-o manieră extrem de concisă.

b) ***Dezvoltarea dimensiunii denotative şi conotative*** a limbajului este de asemenea, importantă, deoarece ele se află într-o continuă dinamică, justificată prin faptul că, pe de o parte, elevii învaţă să denumească noi obiecte, lucruri procese etc., iar în acelaşi timp, ei adaugă noi sensuri cuvintelor, deja posedate, mărindu-le astfel aria conotativă, mai ales ca urmare a utilizării lor în contexte diferite, de cele care au ocazionat asimilarea sensului iniţial.

c) Îmbogăţirea vocabularului elevilor este, de asemenea, o direcţie importantă pe care o pot susţine atât profesorii de literatura şi limbă, care au la dispoziţie o serie de mijloace de natură lexicală ce facilitează acest demers, dar şi profesorii de alte specialităţi, care contribuie la ceea ce se poate eticheta, drept limbaje specializate, care cuprind cuvinte ce individualizează informaţii, noţiuni, principii, legi etc., specifice fiecărei discipline în parte. Asimilarea acestor limbaje, sau altfel spus, structurarea lor, este deosebit de importantă în procesul de comunicare didactică deoarece, de multe ori, necunoaşterea unor termeni specifici unui domeniu sau altuia de cunoaştere, sau utilizarea greşită, pot să determine blocaje, alterări ale semnificaţiei mesajelor, distorsionări, iar în final, chiar înţelegerea defectuoasă a unor conţinuturi care includ şi termeni de asemenea natură.

d) Dezvoltarea conduitei de ascultare este, importantă deoarece, buna funcţionare a comunicării, nu presupune numai mesaje de bună calitate, ci şi condiţii ca, ceea ce se transmite, să fie reţinut mai întâi iar, după aceea să fie

înțeles. Aceasta este rațiunea pentru care se impune ca ascultarea însăși să fie „educată", să fie modelată pe linia unei recepții active a mesajelor, care fac obiectul procesului de comunicare. Deci, nu întâmplător, unii autori cum sunt de exemplu, S. Hybels şi R. L. Weaver II (1989, pp. 49-74), identifică diverse tipuri de atitudini în timpul ascultării şi de asemeni , diferențiază mai multe ipostaze ale ascultării cum sunt: *ascultarea informativă*, care are ca obiective de bază identificarea ideii principale, identificarea materialului ajutător, formarea unui plan mental, observarea asemănărilor şi deosebirilor, *ascultarea critică* şi ea cu o serie de obiective de genul determinării motivelor vorbitorului, provocarea ideilor şi întrebărilor, distingerea unor opinii etc., *ascultarea reflexivă* şi *ascultarea de plăcere.*

Alt autor, N. Stanton (1995, pp.17-22), abordând problematica ascultării, enumeră printre condițiile de bază:

1) adoptarea unei atitudini active;
2) manifestarea unui interes ridicat pentru problemele dezbătute;
3) renunțarea la unele prejudecăți;
4) urmărirea ideilor principale;
5) consemnarea sub formă de notițe a ideilor cu relevanță maximă.

Fiind maximal implicată în procesul de comunicare didactică, ascultarea însăşi trebuie să fie modelată la nivelul elevilor comunicatori astfel încât, aceştia, să-şi dezvolte comportamente adecvate sarcinilor şi contextelor de instruire.

2) ***Gândirea*** şi modul de funcționare a acesteia este de asemenea implicată în actul de comunicare, dacă se are în vedere că funcționarea intelectului uman presupune mecanisme extrem de complexe şi extrem de diferențiate.

Nu întâmplător, unii autori, vorbesc de o autentică hartă cognitivă atunci când analizează aspectele ce țin de arhitectura vieții intelectuale iar R. Feuerstein

(1990), luând în discuție specificul activității mentale consideră că acesteia îi sunt specifici o serie de parametri, şi anume:

1) *Conținutul activității* (familiară sau nu);
2) *Modalitățile* sau *caracteristicile limbajului utilizat pentru a exprima răspunsul* (verbal, grafic, numeric, simbolic...);
3) *Fazele, etapele funcțiilor cognitive (intrare* sau „input", *elaborare, ieşire* sau „output");
4) *Operațiile mentale necesare* (recunoaştere, identificare, comparare, multiplicare, seriere etc.);
5) *Nivelul de complexitate a activității* (numărul unităților de informație necesare pentru a găsi răspunsul);
6) *Nivelul de abstractizare* (senzori-motor, logic, analiza de sisteme, stabilirea de relații complexe);
7) *Nivelul de eficacitate* (rapiditatea de execuție, precizie, implicarea personală).

Dacă apar deficiențe în modul de desfăşurare, acestea pot fi întâlnite la mai multe paliere şi anume:

a) la nivelul „inputului", concretizate în: percepere vagă şi insuficientă, comportament exploratoriu nesistematic şi impulsiv, lipsa de orientare spațială, lipsa noțiunii de timp, deficit în stabilirea constantelor (dimensiune, formă, cantitate, orientare), lipsă de precizie în gruparea datelor sau faptelor, incapacitatea de a considera simultan două sau mai multe surse de informare.

b) la nivelul elaborării dificultățile se pot concretiza în:

-incapacitatea de a percepe existența unei probleme şi de a o defini, incapacitatea de a izola datele, sau faptele pertinente;

-îngustimea câmpului mental;

-perceperea episodică şi discontinuă a realității;

-absența raționamentului logic;

-deficit în interiorizare;

-deficit în gândirea ipotetică;

-deficit în strategiile de verificare a ipotezelor;

-absența comportamentului de planificare;

-lipsa instrumentelor verbale necesare în conceptualizare;

-deficit în comportamentul de asamblare.

c) la nivelul „outputului" se pot semnala printre deficiențe:

-modalitate de comunicare egocentrică;

-dificultate în proiectarea relațiilor posibile sau virtuale;

-blocaj;

-răspuns prin încercare și eroare;

-lipsa instrumentelor pentru a comunica;

-răspunsuri incorect elaborate;

-lipsa preciziei sau a exactității în comunicarea răspunsurilor, comportament impulsiv.

Semnalarea respectivelor dificultăți este extrem de importantă, deoarece ele se repercutează asupra comunicării didactice și mai exact, în două direcții majore, cum sunt primirea și transmiterea informației respectiv, procesarea acestei informații. În cazul în care, parametrii activității mentale funcționează normal, atunci cu siguranță ei vor favoriza și desfășurarea comunicării didactice la nivele de productivitate maximă.

Alt argument al faptului că gândirea este implicată în mare măsură în desfășurarea comunicării didactice provine din perimetrul psihologiei cognitive care oferă dovezi peremptorii referitoare la organizarea semantică a cunoștințelor care se realizează prin *aserțiuni* și *rețele propoziționale*, prin *rețele semantice*, prin *scheme cognitive*, prin *scenarii cognitive*.

De exemplu, în cazul *rețelei semantice*, organizarea cunoștințelor se face într-o modalitate ierarhică, în funcție de gradul de generalitate la care se situează acestea motiv pentru care, la vârful rețelei semantice, se situează conceptele cu gradul cel mai mare de generalitate iar, la baza acesteia, cele care au un grad mai mare de concretitudine și de specificitate.

Rețeaua semantică prezentată în continuare în fig. 1 (apud. M. Miclea 1996, p.247) relevă faptul că, sub aspect structural, este formată din *noduri* și *arce*, nodurile reprezentând conceptele ierarhizate după gradul de generalitate iar arcele, relațiile dintre concepte sau relațiile dintre concepte și caracteristicile esențiale aferente acestora.

Reţea semantică

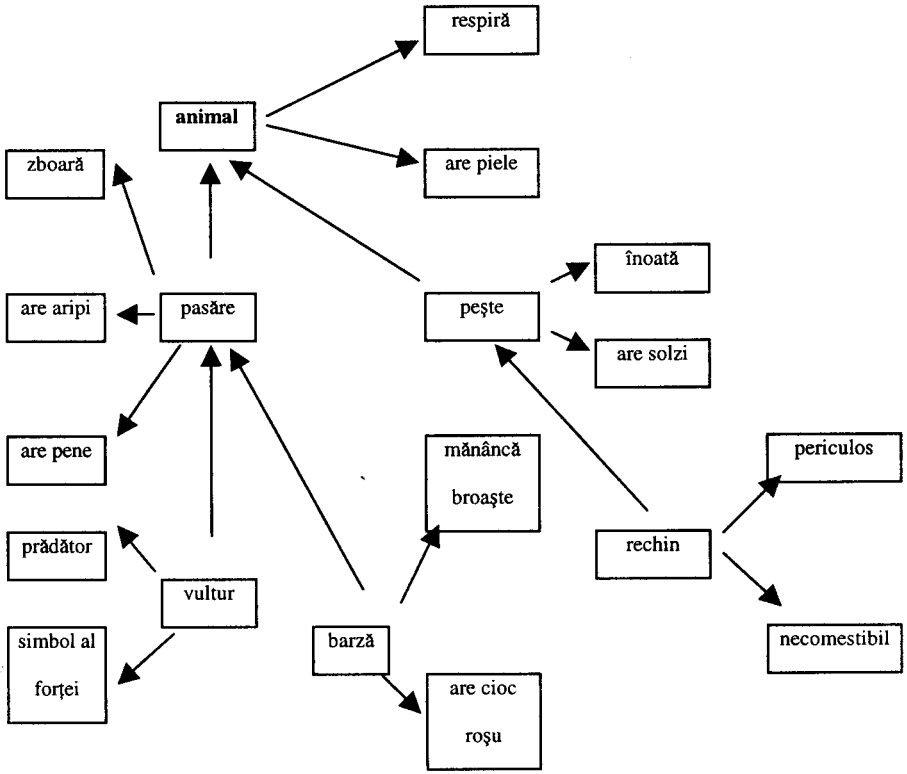


Figura 1

Relaţiile existente în cadrul reţelei semantice sunt disociabile în *relaţii* de *subordonare* şi în *relaţii* de *predicaţie*, primele stabilindu-se între conceptele cu grad de generalitate mai redus şi cele cu grad de generalitate mai mare, iar cele din a doua categorie, între concepte şi caracteristicile lor definitorii.

Şi M. Miclea, dar şi alţi autori de exemplu M. Zlate (1999), subliniază faptul că una din proprietăţile fundamentale a reţelei semantice o reprezintă eritabilitatea trăsăturilor, ceea ce înseamnă că însuşirile sau caracteristicile

aferente conceptelor cu grad mai mare de generalitate se regăsesc în mod obligatoriu la toate conceptele subordonate acestora.

Avantajele organizării cunoştinţelor prin intermediul reţelelor semantice sunt evidente deoarece, pe de o parte, se facilitează procesul înţelegerii acestor cunoştinţe care devin integrabile în structuri cognitive cu grad de generalizare din ce în ce mai mare iar, pe de altă parte, pentru că se asigură o mai bună retenţie în memoria de lungă durată şi o reactivare mai rapidă a lor determinată de rezolvarea anumitor sarcini sau de îndeplinirea anumitor activităţi.

Bunăoară, în exemplul oferit, contactul cu oricare concept al reţelei reactivează în mod automat şi celelalte concepte cu care acesta interacţionează şi inevitabil, sunt reactualizate şi caracteristicile definitorii ale acestora.

Interesantă şi productivă este şi codarea semantică a cunostinţelor prin intermediul schemelor cognitive care pot fi definite ca structuri generale de cunoştinţe care corespund unor situaţii complexe din realitate.

Referindu-se la caracteristicile schemelor cognitive, M. Miclea (op. cit., pp. 249-251) consideră că, din rândul acestora, mai importante sunt următoarele:

a) *schemele cognitive sunt blocuri de cunoştinţe insecabile şi autonome în raport cu alte informaţii.*

Faptul că reprezintă blocuri de cunoştinţe insecabile înseamnă că respectivele blocuri, nu se reduc la părţile lor componente iar faptul că sunt autonome presupune că sunt impermeabile la alte cunoştinţe. De exemplu, în schema cognitivă intitulată *„vizită la doctor"* nu pot fi introduse cunoştinţe care aparţin altei scheme cognitive cum ar fi cea intitulată *„sala de clasă".*

b) *schemele cognitive denotă situaţii complexe* ceea ce înseamnă că între elementele respectivei structuri cognitive se stabilesc anumite relaţii tipice, astfel încât prin intermediul schemei, să se redea o situaţie complexă. Astfel, în cadrul schemei cognitive intitulată *„Vizită la doctor"*, între elementele schemei şi anume

cabinetul medical, medicul, pacientul, se realizează o relaționare specifică menită să redea o situație complexă astfel încât respectiva situație, să se distingă (disocieze) net de alte tipuri de situații.

c) *schemele cognitive sunt structuri generale și abstracte* ceea ce înseamnă că, prin intermediul lor, nu se redau situații specifice sau particulare, ci situații care sunt integrabile într-o categorie mai largă.

Acest lucru este probat de faptul că schemele cognitive sunt organizate ierarhic, astfel încât în vârful schemei se situează cunoștințele indispensabile oricărei situații care constituie nucleul tare al schemei, iar spre periferie, cunoștințele variabile, care sunt specifice unei situații particulare. De exemplu, în schema intitulată, „vizită la doctor", nucleul tare al schemei îl reprezintă cabinetul medical, doctorul, pacientul, în timp ce alte cunoștințe, cum ar fi cele referitoare la vârsta medicului și a pacientului, la sexul acestora, la specializarea medicului etc., reprezintă cunoștințe variabile care pot fi diferite de la o situație la alta.

d) *schemele cognitive sunt modalități de organizare a cunoștințelor declarative* ceea ce înseamnă că respectivele structuri cuprind cunoștințe despre fapte sau stări de lucruri și nu despre o procedură sau un anumit tip de proceduri.

Spre deosebire de schemele cognitive, *scenariile cognitive* reprezintă *„succesiuni de evenimente specifice unui anumit context care ghidează comportamentul oamenilor"* (M. Zlate: op. cit., p.252) și care au o importanță de loc neglijabilă pentru că, pe de o parte, oferă informații referitoare la specificul anumitor activități iar, pe de altă parte, pentru că oferă indicii referitoare la comportamentele ce trebuie adoptate în cadrul activităților respective.

După cum se poate observa din prezentarea scenariului *a lua masa la un restaurant* redată în continuare (apud. M. Miclea: op. cit., p. 255) și acesta, ca și schema cognitivă de altfel, este format, sub aspect structural, dintr-un „nucleu tare" format din macroacțiuni care sunt invariabile și regăsibile în toate situațiile

UNIVERSITATEA „OVIDIUS"
CONSTANȚA
BIBLIOTECA

similare, care includ la rândul lor elemente ce se pot particulariza diferit în funcție de contextul în care se desfășoară scenariul.

Scena 1 **Intrarea în restaurant**

Consumatorul intră în restaurant.
Consumatorul caută o masă liberă.
Se îndreaptă singur spre o masă liberă.
Așteaptă să-l conducă chelnerul la o masă liberă.
Consumatorul se așează la masă.

Scena 2 **Comandarea meniului**

Clientul cheamă chelnerul.
Clientul îi cere un meniu.
Chelnerul îi aduce meniul.
Clientul consultă meniul.
Clientul comandă meniul.
Chelnerul notează.
Chelnerul merge la bucătărie.
Chelnerul comandă bucătarului meniul.
Bucătarul pregătește meniul.
Chelnerul preia meniul.

Scena 3 **Consumul**

Chelnerul servește meniul.
Clientul consumă.

Scena 4 **Achitarea consumului**

Clientul cere nota de plată.

Chelnerul întocmeşte nota.

Chelnerul prezintă nota clientului.

Clientul plăteşte.

Lasă bacşiş.

Chelnerul mulţumeşte.

Scena 5 **Plecarea**

Clientul iese din restaurant.

Clientul iese singur din restaurant.

Clientul aşteaptă să fie condus spre ieşire.

Deoarece prezintă o succesiune de evenimente, este necesar, ca scenele sau macroacţiunile să se supună unei ierarhizări temporale, ceea ce înseamnă că nu este posibilă nici eludarea unor secvenţe şi nici schimbarea ordonării lor în timp. De exemplu, în scenariul prezentat anterior, nu se poate onora achitarea notei de plată înaintea servirii meniului sau, în scenariul „a merge la dentist", nu se poate face o extracţie înainte ca pacientul să fi fost anesteziat.

Avantajul organizării cunoştinţelor prin intermediul scenariilor cognitive este evident pentru că, odată învăţate şi interiorizate de către elevi, facilitează şi grăbesc rezolvarea unor sarcini sau desfăşurarea unor activităţi, elimină sau măcar diminuează posibilitatea ca elevii să comită erori şi creează disponibilităţi de timp care pot fi valorificate într-o manieră creativă.

*3) **Motivaţia*** se constituie într-un vector important al susţinerii învăţării, dar ea stimulează şi comunicarea didactică, deoarece aceasta din urmă preludiază şi anticipează demersurile incluse în complexul proces al învăţării.

Conferindu-i-se statut de factor favorizant al comunicării didactice, se pune problema depistării unor modalităţi sau pârghii prin intermediul cărora, paleta de trebuinţe şi interese ale elevilor să poată fi canalizate şi focalizate spre demersurile specifice activităţii instructiv-educative.

Aşadar, există modalităţi şi procedee, graţie cărora, să poată fi amplificată motivaţia elevilor pentru comunicare şi pe care profesorul să le poată manipula eficient pentru ca respectiva motivaţie să fie adecvată tipurilor de solicitări şi activităţi pe care elevul trebuie să le îndeplinească ?.

Unele răspunsuri la această întrebare există, configurându-se la ora actuală chiar un curent al „pedagogiei succesului" cu reprezentanţi mai mult sau mai puţini cunoscuţi. Dintre cei cunoscuţi în mai mare măsură, P. A. Osterrieth (1978, pp.63-101) indică o serie de modalităţi prin intermediul cărora se poate amplifica motivaţia elevilor pentru comunicare şi pentru învăţare dintre care, cele mai relevante sunt:

a) informarea permanentă a elevilor în legătură cu performanţele obţinute la diferite tipuri de activităţi. Cu cât informarea va fi mai promptă, cu atât motivaţia va fi mai mare şi dimpotrivă, cu cât ea va întârzia, cu atât motivaţia se va situa la cote mai scăzute.

b) asigurarea succesului în învăţare, prin compatibilizarea sarcinilor cu posibilităţile reale ale elevilor. Acest lucru înseamnă că elevilor trebuie să li se ofere sarcini în care să obţină succese şi nu sarcini în care pot eşua, chiar dacă primesc suport din partea profesorului. Acest lucru este explicat de Osterrieth în sensul că, întotdeauna succesul determină un alt succes, lucru valabil şi în cazul eşecului.

c) utilizarea laudei şi nu a blamului, ceea ce înseamnă că trebuie să se pună accent pe elementele pozitive din pregătirea elevului şi nu pe nerealizările sale.

Alt autor contemporan, J. Beauté (1994, pp. 56-67), enumeră şi alte modalităţi de amplificare ale motivaţiei, precum sublinierea importanţei conţinuturilor în diferite contexte de utilizare şi, de asemenea, conştientizarea elevilor asupra faptului că activitatea de învăţare presupune inevitabil şi consimţirea la eforturi deosebite pe care ei trebuie să le depună.

Încercând să releve implicarea motivaţiei în activitatea de instruire F. R. Biehler şi J. Snowman (1986) oferă o serie de sugestii care pot amplifica motivaţia elevilor pentru învăţare şi care măresc gradul de interes al elevilor pentru şcoală şi pentru problemele acesteia. Din rândul acestor sugestii ar putea fi enumerate următoarele:

a) depunerea unor eforturi susţinute din partea profesorilor pentru a face fiecare subiect interesant;

b) utilizarea tehnicilor de modificare a comportamentului pentru a ajuta elevii să muncească pentru scopuri îndepărtate;

c) luarea în considerare a diferenţelor individuale dintre elevi, fie că este vorba de nivelul de abilitare a acestora, de atitudinea faţă de şcoală, de ritmul de muncă individuală etc.;

d) satisfacerea nevoilor deficitare pe care le resimt elevii (psihologice, de siguranţă, de apartenenţă, de stimă ş.a;

e) mărirea numărului de activităţi atractive şi micşorarea (diminuarea) pericolului generat de neimplicarea elevilor;

f) oferirea (sau crearea) unor experienţe directe de învăţare care să asigure un nivel realist al aspiraţiilor, care să sporească încrederea în sine;

g) încurajarea elevilor care au probleme, care întâmpină dificultăţi pentru depăşirea acestora şi pentru dezvoltarea încrederii în forţele proprii;

h) cerinţa adresată elevilor de a transpune în practică ceea ce au învăţat la diferite discipline de învăţământ.

Cu siguranță, sugestiile oferite de autorii menționați anterior pot amplifica motivația elevilor pentru învățare şi implicit pentru comunicare, dar trebuie făcută precizarea, că pârghiile pe care le are profesorul la îndemână sunt mult mai numeroase depinzând în fond, pe de o parte, de pregătirea psihopedagogică pe care o posedă iar, pe de altă parte, de creativitatea didactică pe care o investeşte în activitatea de instruire-învățare.

La modul general, se poate afirma că o serie de modalități prin care se amplifică motivația elevilor pentru învățare şi pentru comunicare sunt strict legate de felul în care profesorul manipulează diversele variabile ale procesului de învățământ, adică de obiectivele educaționale pe care le propune elevilor, de felul în care prelucrează şi prezintă conținuturile, de metodele pe care le utilizează, de relația pedagogică pe care o structurează, de comportamentele didactice pe care le etalează. Alte pârghii sau modalități, depind de climatul educațional pe care îl creează la nivelul clasei, de felul în care administrează recompensele şi pedepsele, de felul şi de contextele în care foloseşte lauda sau blamul etc.

Toate procesele psihice menționate se pot constitui deci în factori favorizanți ai comunicării, în cazul în care specificul lor este valorificat maximal de către profesorii care organizează şi structurează contextele de instruire.

2. **Factorii favorizanți ai comunicării de natură pedagogică.** Există şi în cadrul acestei categorii o multitudine de factori care pot favoriza comunicarea didactică, dar este la fel de adevărat că nu toți au acelaşi impact, unii determinând o influență mai consistentă iar alții dimpotrivă, una mai puțin semnificativă. Acesta este motivul pentru care am operat o selecție în paleta acestora, selectând factorii care, după opinia noastră, susțin maximal această modalitate de comunicare.

Aşadar factorii de natură pedagogică pe care îi vom avea cu precădere în atenţie sunt:

1) *obiectivele educaţionale;*
2) *modul de structurare şi funcţionare a situaţiei pedagogice;*
3) *conţinuturile procesului de învăţământ;*
4) *metodele pedagogice ale procesului de instruire;*
5) *mijloacele de învăţământ;*
6) *tipologia feed-back-ului;*
7) *relaţia profesor-elev;*
8) *stilurile educaţionale.*

fiecare dintre variabilele respective trebuind să fie analizată în primul rând din perspectiva impactului avut asupra comunicării didactice.

2.1. ***Obiectivele educaţionale*** reprezintă, după opinia noastră, un factor care poate favoriza comunicarea didactică deoarece, după cum bine remarcă Jean Marie De Ketele (1993, pp. 93-111) „ele servesc ca ghid în acţiunea pedagogică în acelaşi timp pentru elev şi pentru profesor" constituindu-se concomitent în „criterii pentru alegerea metodelor, a tehnicilor, a mijloacelor şi a uneltelor pentru ameliorarea acţiunii educative".

Pentru o favorizare reală a comunicării didactice, obiectivele educaţionale trebuie să corespundă unor cerinţe psihopedagogice fie că acestea vizează natura acestor obiective sau, în alt plan, nivelul la care ele se situează.

În consecinţă, se pune problema unei selecţii judicioase a obiectivelor şi o adaptare a lor la caracteristicile generale ale sistemului de învăţământ, la specificul diverselor cicluri de şcolaritate şi al diverselor tipuri şi profiluri de şcoli şi, nu în ultimul rând, la caracteristicile psihoindividuale ale elevilor pentru care au fost elaborate.

Desigur, activitatea de identificare a obiectivelor nu este facilă şi tocmai de aceea, nu de puține ori, se pune în discuție însăşi pertinența unei categorii sau a alteia în urma unor dezbateri mai mult sau mai puțin laborioase. În această direcție a îmbunătățirii selecției obiectivelor, considerăm încă actual modelul elaborat de L. D'Hainaut (1970, pp. 21-38), pe care îl redăm mai jos şi care se poate constitui într-un auxiliar prețios în ameliorarea stabilirii diverselor tipuri de obiective:

1. Câmpul (domeniul)

-Care este, în domeniul studiat, frecvența cazurilor de aplicare directă a comportamentului vizat ?

-Care este frecvența cazurilor de aplicare directă a comportamentului vizat, în afara domeniului studiat ?

-Frecvența acestor cazuri este susceptibilă de a se mări, sau de a se diminua în cursul anilor următori ?

-Va păstra elevul competența dobândită ?

-Este adecvat (sau potrivit) comportamentul vizat în toate locurile în care elevul este determinat să-l exerseze ?

-Care este frecvența problemelor noi în care comportamentul vizat poate ajuta spre a fi rezolvate ?

-În ce măsură comportamentul vizat poate să ajute elevul în dobândirea de noi cunoştințe sau de competențe mai complexe ?

-Care este evaluarea globală a obiectivului în raport cu chestiunile precedente ?

2. Costul

-Cât timp îi va fi necesar elevului pentru a dobândi comportamentul vizat?

-Cât timp îi va fi necesar profesorului pentru a forma comportamentul vizat?

-Este suficient un număr mic de persoane pentru a forma comportamentul vizat?

-Care este costul echipamentului şi al materialului necesar ?

-Care este aprecierea globală a obiectivului ?

3. Valoarea

-Este indispensabil comportamentul vizat pentru a dobândi un alt comportament considerat valabil ?

-Ce avantaj imediat, direct şi evident resimte elevul din dobândirea acestei competenţe ?

-Ce avantaj pe termen lung va resimţi elevul prin dobândirea acestei competenţe ?

-Ce profit imediat şi tangibil poate resimţi colectivitatea prin instalarea comportamentului vizat ?

-Ce profit pe termen lung poate spera colectivitatea prin instalarea comportamentului vizat ?

-Există o regulă sau o lege care recomandă sau impune comportamentul vizat?

-Este incompatibil comportamentul vizat cu interesul individului sau al societăţii?

-Este incompatibil comportamentul vizat cu o regulă, o lege sau o uzanţă (tradiţie, obicei, datină) ?

-Care este aprecierea globală a obiectivului ?

4. Ecoul afectiv

-Învăţarea sau dobândirea comportamentului vizat va avea un efect benefic asupra receptivităţii elevului ?

-Învăţarea sau dobândirea comportamentului vizat va avea un efect benefic asupra participării elevului ?

-Învățarea sau achiziționarea comportamentului vizat va avea un efect benefic asupra stabilirii, organizării şi integrării de valori adecvate (corespunzătoare)?

5. Interacțiuni

-Utilitatea (produsul *câmp* x *valoare*) obiectivului este mare ?

-Raportul *utilitate-cost* este favorabil ?

-Produsul *utilitate* x *ecou* afectiv este favorabil ?

-Care este aprecierea globală a obiectivului ?

În cadrul acestei activități de compatibilizare a obiectivelor avem în vedere de asemenea o judicioasă echilibrare a lor pe marile domenii comportamentale (cognitiv, afectiv, psihomotor) astfel încât, nici un domeniu comportamental să nu fie defavorizat in sensul de a nu fi reprezentat prin obiective cu grad ridicat de relevanță.

O ultimă cerință psihopedagogică pe care o consideram importantă este aceea că, obiectivele concrete, odată stabilite, trebuie să şi fie comunicate elevilor, lucru care va determina o creştere a motivației pentru activitatea de instruire, deoarece aceştia conştientizează exigențele şi sarcinile pe care trebuie să le îndeplinească.

2.2. ***Modul de structurare şi funcționare a situației pedagogice.*** Situația pedagogică reprezintă neîndoielnic un factor important care condiționează comunicarea didactică motiv pentru care profesorii şi institutorii ar trebui să ia toate măsurile pentru ca aceasta, mai întâi să fie structurată corect iar după aceea să funcționeze normal fără a fi marcată de disfuncționalități.

Relevarea specifității structurării şi funcționării situației pedagogice se poate face cu referire directă la paradigma propusă de J. Houssaye (1993), care consideră că printr-un triunghi pedagogic se poate uşor explica modul în care

aceasta este structurată şi modul concret în care ea funcţionează, lucru vizibil din figura de mai jos:

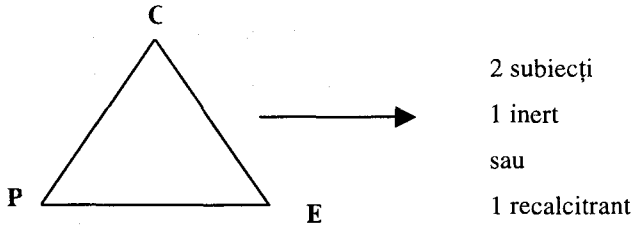


Figura 2

Triunghiul care redă situaţia pedagogică este compus din: *-cunoaştere* (C), *profesorul* (P) şi *elevii* (E) dintre care doi trebuie să se constituie în *subiecţi*, în timp ce al treilea trebuie să accepte rolul *inertului* (*inactivului*) sau pe cel al recalcitrantului.

În legătură cu cei trei termeni incluşi în cadrul triunghiului pedagogic autorul menţionează că ei au un sens generic, ceea ce presupune că prin *cunoaştere* se desemnează conţinuturile instruirii, disciplinele de învăţământ, programele şcolare etc., prin *elevi* se desemnează în general cei care se formează, cei care se instruiesc etc., iar prin *profesor* cel care educă, formează, instruieşte.

Referitor la rolul pe care fiecare dintre ei îl poate avea în cadrul triadei, acesta se poate concretiza în trei ipostaze şi anume cea de *subiect*, cea de *inert* (inactiv) şi cea de *recalcitrant*, rolurile fiind interşanjabile graţie modului de structurare a relaţiei pedagogice.

În privinţa specificului fiecărui rol din cadrul triunghiului pedagogic trebuie să se menţioneze că prin *subiect* poate fi desemnat cel care are o relaţie privilegiată cu alt element al situaţiei pedagogice, cel care face posibilă reciprocitatea, cel care conferă un activism situaţiei pedagogice.

Rolul *inertului* sau *inactivului* îl vizează pe cel care a produs sau generat o disfuncționalitate în cadrul relațiilor, pe cel care nu manifestă activism, pe cel care nu atribuie altora rolul de subiecți. Analizând specificul acestui rol J. Houssaye atrage atenția că el nu trebuie dezapreciat deoarece în cadrul triunghiului pedagogic are o importanță bine stabilită asemănându-l cu locul (poziția) mortului în cadrul jocului de bridge; altfel spus, fără exerciterea acestui rol, situația pedagogică n-ar putea deveni funcțională.

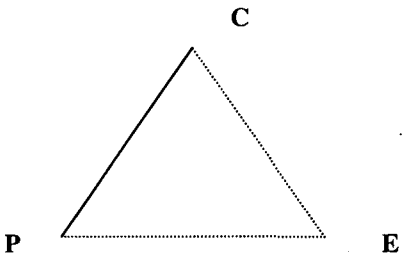
În ceea ce privește rolul *recalcitrantului*, acesta este jucat de cel care recuză o situație normală, de cel cu care nu se poate stabili o relație privilegiată, de cel care perturbă funcționarea normală a unei relații, de cel care generează situații greu controlabile.

Situația pedagogică așadar, presupune stabilirea unei relații între cele trei elemente – cunoaștere, profesor, elevi astfel încât, doi dintre aceștia devin subiecți, iar cel de-al treilea va ocupa inevitabil locul inertului sau al inactivului.

În funcție de felul în care se privilegiază o anumită relație în cadrul celor trei elemente se vor structura și procesele pedagogice care sunt în număr de trei: procesul de *instruire*, privilegiază relația profesor-cunoaștere; cel de *formare* pe cea dintre profesor și elevi, cel de *învățare* pe cea dintre elevi și cunoaștere.

În fiecare dintre aceste ipostaze este evident că două dintre elementele situației pedagogice joacă rolul de subiecți, iar cel de-al treilea joacă rolul inertului sau neînsuflețitului.

Procesul de instruire se structurează și funcționează, favorizându-se relația dintre *profesor* și *cunoaștere*, care devin *subiecți* ai situației pedagogice în timp ce elevilor li se rezervă rolul *inertului* sau al *inactivului*, lucru ușor sesizabil din analizarea triunghiului alăturat.



Procesul de "instruire"

Figura 3

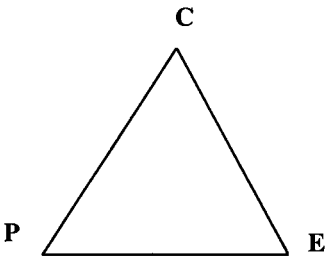
Dacă fiecare dintre cei trei agenţi îşi păstrează rolurile în sensul că profesorul şi cunoaşterea devin subiecţii situaţiei, iar elevii joacă rolul inertului, este de aşteptat ca procesul de instruire să se desfăşoare în condiţii de normalitate. Este însă posibil, ca în cadrul acestei situaţii pedagogice, elevii (deci inertul) să evolueze într-o direcţie mai puţin dezirabilă şi să adopte rolul recalcitrantului, ceea ce are ca finalitate perturbarea procesului de instruire obiectivată în două situaţii şi anume *decroşajul extern* (drop out) sau *decroşajul intern* (drop in).

În cazul apariţiei decroşajului extern pot fi întâlnite două cazuri şi anume: ori elevii părăsesc situaţia pedagogică pe timpul desfăşurării acesteia, ori recuză situaţia refuzând să cedeze.

Datorită perturbării grave a procesului de instruire, acesta se poate efectiv întrerupe dacă nu mai există suficienţi elevi care să joace rolul inertului (inactivului), care să justifice continuarea demersului.

La rândul său decroşajul intern se caracterizează prin apariţia dezordinii şi a indisciplinei în rândul elevilor, ceea ce semnifică faptul că aceştia refuză relaţia privilegiată pe care profesorul o avea cu cunoaşterea sa.

Alt proces pe care îl poate obiectiva situația pedagogică este cel de formare care are la bază relația privilegiată dintre profesor şi elevi cu atribuirea locului inertului (inactivului) cunoaşterii, configurație prezentată cu fidelitate în triunghiul de mai jos:



Procesul de "formare"

Figura 4

Caracteristica esențială a procesului de formare o reprezintă faptul că în cadrul acestuia nu sunt stabilite anterior normele raporturilor dintre profesori şi elevi şi nici modalitatea în care va fi integrat în cadrul procesului cel de-al treilea termen, adică cunoaşterea.

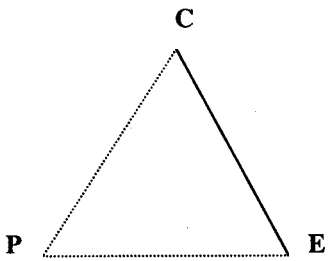
Dacă această integrare se face în mod defectos este posibil că însăşi cunoaşterea obiectivată în poziția inactivului (inertului) să degenereze, să devină exagerată şi chiar excesivă.

Cunoaşterea poate degenera în extravaganță în cazul în care se recuză regulile de structurare ale procesului de formare de o manieră care să reclame un alt proces. Ceea ce trebuie subliniat în mod deosebit în cazul acestui act de recuzare este faptul că ea poate fi generată atât de către profesor, dar de asemenea poate fi generată de către elevi care jucau, ca şi profesorul de altfel, rol de subiect în cadrul situației pedagogice.

În ceea ce-l priveşte pe profesor, acesta poate să întrerupă un demers început cu o lună sau două înainte, sub pretext că elevii nu s-au organizat suficient de bine, că n-au ales cele mai bune metode de studiu, că nu au abordat conţinuturile dintr-o perspectivă convenabilă şi productivă etc., şi să încerce a structura un nou proces, care privilegiază astfel relaţia sa cu cunoaşterea, folosindu-i pe elevi în rolul inactivului (inertului).

Bulversarea procesului poate veni şi din partea elevilor care, din anumite motive, nu mai doresc să ocupe poziţia de subiect în cadrul situaţiei pedagogice, manifestându-şi astfel intenţia de a juca rolul inactivului, motiv pentru care solicită lecţii şi în general un suport mai mare din partea profesorului.

În sfârşit, procesul de *învăţare* este concretizarea situaţiei pedagogice în cadrul căreia există o *relaţie* privilegiată între *elevi* şi *cunoaştere* (a se vedea triunghiul de mai jos) în timp ce profesorul joacă, de data aceasta, rolul inertului (inactivului).



Procesul de „învăţare"

Figura 5

În consecinţă, elevii acced la cunoaştere fără o mijlocire obligatorie a profesorului ceea ce nu înseamnă că profesorul nu-şi oferă sprijinul dacă elevii solicită un ajutor în chestiuni pe care le consideră mai dificile. La modul general însă, în cadrul acestui proces rolul profesorului vizează cu precădere organizarea

şi structurarea situaţiei de învăţare, urmând ca elevii să se exprime fără constrângeri în cadrul acesteia.

Şi în cazul acestei situaţii pedagogice procesul poate fi perturbat şi implicit comunicarea didactică afectată, dacă profesorul nu-şi păstrează rolul pe care şi l-a asumat şi anume cel al *inertului* (inactivului). Situaţiile cele mai tipice care generează disfuncţionalităţi în cazul acestui proces de învăţare se întâlnesc atunci când profesorul îi pune pe elevi să rezolve sarcini care le depăşesc posibilităţile şi evident aceştia sunt obligaţi să-i adreseze o serie de întrebări şi să solicite o multitudine de informaţii încât, procesul de învăţare se transformă într-unul de instruire sau când elevii sunt puşi să utilizeze o serie de instrumente pe care nu le cunosc foarte bine (caracteristici, parametri de utilizare etc.), fiind astfel obligaţi să solicite în permanenţă informaţii şi sugestii de la profesor în legătură cu un instrumentar pe care nu îl stăpânesc.

2.3. ***Conţinuturile procesului de învăţământ,*** ca variabilă importantă, susţin şi mai mult comunicarea didactică iar acest lucru poate fi surprins, după părerea noastră, la două nivele, unul fiind cel al documentelor care obiectivează conţinuturile instruirii - plan de învăţământ, programă şcolară, manual şcolar – iar cel de al doilea, reprezentat de modalitatea concretă de prezentare a acestor conţinuturi de către profesor în cadrul activităţii didactice curente.

În situaţia sau în cazul în care aceste documente răspund unor exigenţe de natură psihopedagogică din rândul cărora G. Mialaret (1991, pp. 195-220) aminteşte:

a) *reflectarea nevoilor de pe piaţa muncii*
b) *realizarea unui echilibru între discipline*
c) *posedarea unei coerenţe interne*
d) *posedarea unei coerente externe*

e) *favorizarea interdisciplinarității*

cu siguranță ele vor susține comunicarea didactică, determinând în final și obținerea unor rezultate bune la învățătură.

În continuare s-ar putea lua în discuție și felul în care diversele tipuri de programe influențează activitatea de comunicare didactică și în final pe cea de instruire-învățare.

În acest sens, G. Mialaret amintește de existența mai multor tipuri de programe și anume de *programe cu conținut fix*, care se disting prin faptul că, în cadrul lor, ierarhizarea conținuturilor respectă riguros logica științei respective, *programe centrate pe elev*, care se caracterizează prin faptul că includ conținuturi care sunt în mai mare măsură centrate pe interesele și pe așteptările elevilor și, în sfârșit, *programe cadru*, care cuprind conținuturi a căror predare este lăsată la latitudinea profesorului, care poate decide momentul când poate fi abordată o anumită temă sau un anumit subiect în funcție de context, de ritmurile de învățare ale elevilor etc.

Existența mai multor tipuri de programe este benefică și poate, indubitabil, flexibiliza conținuturile instruirii mărind în același timp motivația elevilor pentru activitatea de instruire-învățare.

În consecință, ar fi posibil, ca unele discipline să fie predate după *programe cu conținut fix* (de exemplu disciplinele fundamentale care asigură baza culturii generale sau nucleul tare al unei formări) în timp ce alte discipline, care intră în categoria celor *opționale* sau a celor *facultative*, să fie predate *după programe centrate pe elev,* sau după *programe cadru.*

Tot la acest nivel al programelor școlare, merită luată în discuție și modalitatea specifică de raportare a cadrelor didactice la respectivele documente, deci la felul cum concep ele transpunerea lor în practică.

Sub acest aspect, Michel Minder (1991, pp. 31-35) consideră că există trei maniere de raportare a profesorilor la programele şcolare după cum urmează:

a) prima modalitate de raportare constă în faptul că profesorul se mulţumeşte să parcurgă un manual conceput direct în funcţie de programă, dar, în această situaţie, el devine transmiţătorul unor valori asupra cărora n-a reflectat suficient şi pe care nu le poate interioriza în totalitate elevilor cu care lucrează, iar ,pe de alta parte, devine dependent de o schemă metodologică care-i poate restricţiona sever creativitatea didactică.

b) a doua modalitate de raportare constă în faptul că, plecând de la subiectele sau chestiunile menţionate de programă, profesorul îşi poate elabora singur cursul sau manualul, dar şi aici există o serie de impedimente, fie că este vorba de un efort considerabil, fie că este vorba de minusuri în construcţia logică şi riguroasă a respectivului manual, fie că este vorba de proiectarea unor elemente subiective, fie că este vorba de favorizarea unei anumite categorii de obiective educaţionale, evident în detrimentul celorlalte.

c) în sfârşit, cea de a treia modalitate, constă în a defini în primul rând şi înaintea tuturor lucrurilor obiectivul terminal al secvenţei educative care se propune a fi pusă în aplicare, pentru a nu se întoarce decât după aceea la programa din care se vor extrage elementele susceptibile de a se potrivi şi de a promova comportamentele selecţionate în prealabil" (op.cit. p.35).

Aşadar, dintre cele trei modalităţi de raportare la programele şcolare cu siguranţă, ultima este mai în măsură să îmbunătăţească procesul comunicării didactice punându-l pe profesor în situaţia de a urmări în permanenţă felul cum obiectivele stabilite anterior se pot atinge progresiv pe măsura parcurgerii conţinuturilor programei.

Al doilea nivel al conţinuturilor procesului de învăţământ care poate favoriza comunicarea didactică este cel *al transmiterii efective* a conţinuturilor

către elevii care fac obiectul activității de instruire. La acest nivel, cu siguranță, comunicarea didactică va fi în corelație directă cu modul de prezentare a conținuturilor care se poate concretiza în una sau în mai multe ipostaze, fie că este vorba de o prezentare *directă* (sau activă), fie de una *iconică* fie de una *abstractă*, modul de alegere depinzând evident de caracteristicile sau particularitățile psihoindividuale ale elevilor cărora li se adresează.

Discutând sau abordând problema în termeni de eficiență se poate afirma, cu referire la comunicarea didactică fără riscul de a exagera, că, prezentarea concomitentă a conținuturilor, prin mai multe modalități, reprezintă o garanție a faptului că acestea vor fi mai ușor receptate și mai bine înțelese de către elevi, comparativ cu situația când ele sunt prezentate printr-o singură modalitate.

Un alt aspect, credem noi, intim circumscris modului de prezentare, este legat de necesitatea compatibilizării acestor modalități de prezentare a conținuturilor cu caracteristicile și particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor și în mod expres, cu caracteristicile specifice diverselor stadii de dezvoltare intelectuală. Este necesară această remarcă deoarece, de multe ori, comunicarea didactică este grav afectată din cauza unei mari incompatibilități dintre natura conținuturilor și caracteristicile diverselor stadii de dezvoltare psihogenetică pe care se situează elevii. De exemplu, unor elevi care, din punct de vedere psihogenetic, se situează *în stadiul operațiilor concrete,* li se transmit conținuturi predominant sub formă abstractă care, evident, sunt compatibile cu stadiul următor de dezvoltare a gândirii și care, creează probleme majore în comunicare iar apoi în înțelegerea propriu-zisă. Această disonanță este vizibilă mai întâi la nivelul învățământului primar când, unele conținuturi (mai ales cele aparținând matematicii și gramaticii sunt prezentate și sub forma abstractă) iar, după aceea, și în primele clase ale învățământului gimnazial - cls. a V-a mai ales dar și cls. a VI-a - când foarte multe din conținuturi sunt prezentate sub formă

abstractă, în pofida faptului că nu toți elevii se situează, din punct de vedere psihogenetic, în *stadiul operațiilor formale* deoarece, reperele cronologice care delimitează respectivele stadii sunt într-o oarecare măsură relative, astfel încât, numai aparent, toți copiii acced, la vârsta de 10/11 ani în stadiul operațiilor formale.

Tot la acest nivel al transmiterii efective a conținuturilor către elevi, trebuie să se aibă în vedere modul de structurare a conținuturilor de către profesor și modalitățile de prelucrare a acestora, care pot facilita comunicarea didactică în cazul în care sunt foarte variate (prezentare sub formă intuitivă, prin utilizarea de scheme, grafice, tabele, curbe de frecvență, diagrame) și adaptate specificului activității sau sarcinii în care sunt implicați elevii.

Acest mod de structurare și de prelucrare a conținuturilor este, indubitabil, dependent de competentele psihopedagogice ale profesorului, constituindu-se de asemenea într-un etalon al creativității didactice care îl caracterizează și-l individualizează în rândul persoanelor de aceeași profesie.

La acest aspect al conținuturilor și al modului specific de favorizare a comunicării didactice, n-ar trebui ignorată problema avantajelor oferite de manualele alternative, care pot fi concepute pentru elevi cu disponibilități cognitive și motivații diferite, dar de asemenea cu ritmuri diferite de învățare, copiii putând să opteze pentru varianta de manual considerată mai adecvată sau mai potrivită propriilor individualități.

Modul de prezentare a conținuturilor instruirii și ameliorarea comunicării didactice vor fi dependente, de felul în care se realizează transpoziția didactică concepută ca un set de operații care fac legătură între *„cunoașterea savantă"* și *„cunoașterea transmisă"* elevilor în cadrul activității cotidiene de predare-învățare.

Dacă transpoziția didactică nu se realizează la un nivel corespunzător există riscul să se creeze o discontinuitate sau o ruptură între ceea ce se produce în perimetrul diverselor științe și ceea ce li se transmite elevilor prin intermediul obiectelor de învățământ care fac parte din curriculum-ul școlar. În consecință, pot apărea goluri în cunoștințele elevilor, pot fi formate noțiuni care nu redau invarianții unei clase sau categorii de obiecte, pot apărea ierarhizări defectuoase în structurarea logică a cunoștiințelor, pot apărea interferențe între conținuturi care alimentează confuzia și ambiguuitatea la nivelul elevilor.

Utilizarea corectă a transpoziției didactice implică un demers psihopedagogic în cadrul căruia M. Tardy (1993) surprinde următoarele aspecte:

a) *transformări de natură terminologică* ceea ce înseamnă că la nivelul transpoziției didactice se vizează, pe de o parte, restrângerea repertoriului lexical, care nu mai are extensia specifică perimetrului științei iar, pe de altă parte, evitarea termenilor tehnici în favoarea cuvintelor uzuale ale limbii curente;

b) *simplificarea modelelor explicative* ceea ce presupune că, dacă la nivelul științei cercetătorii și savanții utilizează în mod obișnuit un *model matricial* și *complex*, la nivelul transpoziției didactice se va avea în vedere o schemă *liniară* și mult *simplificată* care să faciliteze surprinderea interdependenței dintre elemente și implicit acordarea de semnificații corecte conținuturilor care se transmit;

c) *mărirea ponderii figurativului* atât sub aspect cantitativ, cât și sub aspect calitativ, pentru ca elevii să sesizeze cu mai mare ușurință relația dintre semnificant și semnificat, dar și pentru a crea condiții optime pentru utilizarea modelelor în transmiterea unor conținuturi care nu pot fi prezentate nemijlocit elevilor în activitatea de instruire;

d) *imaginarea şi proiectarea unor activităţi educative* de către profesor prin intermediul cărora elevii pot să probeze şi să exerseze competenţele pe care şi le-au format ca urmare a instruirii de care au beneficiat.

Conştientizând avantajele transpoziţiei didactice în procesul de transmitere a cunoştinţelor către elevi unii autori (J.P. Astolfi şi M. Develay, 1989) oferă şi sugestii pentru ca aceasta să se soldeze cu o eficienţă mai mare, din rândul cărora ar putea fi menţionate:

a) fiind inerentă procesului de instruire nu trebuie pusă sub semnul întrebării oportunitatea transpoziţiei didactice, ci modalitatea în care se realizează efectiv această inovaţie didactică;

b) acceptarea transpoziţiei didactice ca variabilă mutideterminată, ceea ce înseamnă renunţarea la presupoziţia conform căreia, cunoaşterea savantă ar fi singurul punct de plecare al acesteia. În consecinţă, se vor avea în vedere şi alte elemente indispensabile care se asociază cunoaşterii savante, cum ar fi *finalităţile învăţământului şi determinările de natură tehnologică* (aparatură, instrumente, etc).

2.4 ***Modul de depăşire a obstacolelor epistemologice.*** Nu de puţine ori, în activitatea de instruire-învăţare, o serie de insuccese pot fi atribuite existenţei unor obstacole epistemologice, care au o incidenţă mai mare sau mai mică şi care nu pot fi înlăturate dacă nu sunt identificate la timp şi dacă nu se găsesc mijloace prin intermediul cărora efectele acestora să fie reduse în mod considerabil.

Desigur, obstacolele epistemologice pot fi destul de diferite între ele, fie că este vorba de *gradul de complexitate* pe care îl presupun, fie de *nivelul la care acţionează* în complicatul proces al cunoaşterii, fie de *frecvenţa* pe care o înregistrează în cadrul desfăşurării procesului de comunicare didactică, fie de

persistența în timp sau, nu în ultimul timp, de *rezistență la schimbare* pe care o induc și care complică în mod evident demersurile de înlăturare a lor.

Faptul că problema obstacolelor epistemologice este de mult luată în considerare, poate fi demonstrat prin preocupările multor autori, fie că este vorba de filozofi, psihologi, pedagogi etc., care au reflectat asupra acestora, care au întreprins experiențe pentru a le surprinde și identifica, toate aceste demersuri înscriindu-se în efortul de optimizare a comunicării și de eficientizare a întregului proces instrucțional.

Poate printre primii autori care abordează problema obstacolelor epistemologice trebuie citat filozoful și eseistul francez G. Bachelard, acesta având meritul nu numai în identificarea lor, ci și în găsirea unor soluții pentru depășirea acestora, aspect care poate fi valorificat în activitatea concretă de instruire-învățare.

Din rândul obstacolelor epistemologice identificate și descrise de G. Bachelard (apud. N. Tonoiu, 1974) pot fi menționate:

a) *Obstacolul experienței prime, plasată înaintea* și *deasupra criticii.* Cauza și funcționarea acestui obstacol epistemologic trebuie reperate în experiențele cognitive pe care individual deja le posedă la începutul unui proces de cunoaștere care stă sub semnul rigorii științifice și care poate fi obstrucționat de acumulările anterioare pe care individul le posedă.

Pericolul major circumscris acestui obstacol îl reprezintă dimensiunea cantitativă specifică experienței prime care, de multe ori, tinde să devină un etalon și un reper chiar și în cazul când procesul de cunoaștere se înscrie pe traiectul științificității.

b) *Obstacolul animist* determinat și indus de achizițiile de natură cognitivă generate sau având la bază intuițiile naive și obscure ale vieții. Altfel spus, o cunoaștere având drept sursă visele și imaginile individului nu poate

coabita cu alta, care se întemeiază pe experienţă şi pe raţiune. Înlăturarea obstacolului sau măcar diminuarea lui nu se poate realiza decât prin purificarea psihicului de acele imagini, de acele intuiţii care nu corespund spiritului ştiinţific.

Dintr-o perspectivă strict pedagogică, G. Bachelard recomandă profesorului să distrugă mai întâi la elev imaginile sale familiare sau măcar să găsească acele imagini care pot ghida spiritul spre ideea abstractă.

Demersul întreprins de autor nu este totalmente împotriva utilizării imaginilor, ci mai degrabă împotriva acelora care antrenează gândirea în senzorialitate, neajutând-o să ajungă la abstractizări care sunt specifice spiritului ştiinţific. În acest sens, G. Bachelard sugerează faptul că folosirea imaginilor trebuie făcută cu unele precauţii, fie că este vorba de imaginile utilizate la nivelul manualelor şcolare, fie de cele existente în unele lucrări de popularizare.

c) *Obstacolul substanţialist* constă în faptul că explicarea proprietăţilor se face prin substanţă, astfel încât de multe ori, spiritul preştiinţific ajunge să atribuie substanţei o calitate manifestă, de suprafaţă dar şi una ocultă sau profundă. Impedimentul rezultat din substanţializarea unei calităţii imediate sesizate într-o intuiţie directă, cât şi afirmarea unei calităţi oculte impiedică progresele ulterioare ale gândirii ştiinţifice. Frânarea gândirii ştiinţifice apare ca o rezultantă a faptului că substanţializarea ocazionează o explicaţie prea scurtă, astfel încât, să nu intre în joc discursivitatea gândirii cu toate urmările benefice specifice acestei categorii de demers. Cum bine afirmă G. Bachelard (apud. N. Tonoiu, 1974, p.273) „spiritual ştiinţific nu poate fi satisfăcut legând pur şi simplu elementele descriptive ale unui fenomen de o substanţă fără nici un efort de ierarhie, fără determinarea precisă şi detaliată a relaţiilor cu alte obiecte".

d) *Obstacolul generalităţii* este considerat de către G. Bachelard ca fiind unul dintre cele mai vechi, deoarece a dominat gândirea filozofică de la Aristotel

la Bacon şi care continuă să aibă un impact semnificativ asupra întregii doctrine a cunoaşterii.

Unul dintre pericolele generate de acest obstacol îl reprezintă faptul că generalizarea devine pripită şi facilă, ajungându-se astfel la delimitarea unor însuşiri sau caracteristici, care nu sunt definitorii pentru o clasă sau categorie de obiecte.

Din perspectivă strict pedagogică, acest obstacol poate induce şi alte neajunsuri, din rândul cărora, cel mai semnificativ îl reprezintă cantonarea sau limitarea procesului de cunoaştere la nivelul aspectelor foarte generale, fără să se vizeze şi elemente de detaliu, de profunzime, care sunt specifice unei învăţări complinite şi nu uneia de suprafaţă. Tot în acest sens poate fi amintit faptul, că o cunoaştere limitată la generalităţi nu asigură transpunerea cu succes a cunoştiinţelor şi informaţiilor în practică, adică la rezolvarea unor probleme şi în desfăşurarea unor activităţi.

e) *Valorizări-obstacol* se obiectivează într-o serie de valori care generează cunoaşterea comună cum sunt *utilitatea, finalismul*, care perturbă gândirea ştiinţifică deoarece o blochează în faţa unei false probleme.

Soluţia pe care o sugerează G. Bachelard în depăşirea acestui obstacol constă în deplasarea intereselor primitive („infantile"), astfel încât ştiinţa să-şi nimerească propriul său interes şi nu din interes colaterale, chiar dacă acestea au o anumită utilitate practică.

Alt autor care abordează problema obstacolelor epistemologice A. Giordan (1978), are în vedere şi anumite criterii în funcţie de care se poate face descrierea acestora, iar unul dintre ele îl constituie cauzele care le generează, reper care delimitează două categorii de obstacole şi anume:

a) *Obstacolele determinate de absența informațiilor conceptuale*, care se manifestă în cazul în care elevii manipulează concepte științifice pentru care nu posedă definiția corectă;

b) *Obstacole generate de prezența unui cadru de referință anterior,* concretizate în reprezentările preștiințifice pe care elevii le posedă deja atunci când vin în contact cu noi cunoștiințe; în acest caz, reprezentările anterioare se constituie într-un factor frenator, care nu dă posibilitatea ca noile cunoștiințe să se integreze rapid în structura cognitivă, fiind vorba numai de o penetrare superficială a acesteia, încât vechile achiziții să nu fie realmente puse în discuție.

Având în vedere un alt reper și anume procedeul „tatonării " în formarea conceptelor științifice A. Giordan (1978) identifică trei blocaje epistemologice și anume:

a) *Absența unei analize combinatorii*, obstacol apărând în situația în care elevii fac o investigație rapidă și sistematică a diverselor situații, dar nu reușesc o formulare corectă a datelor și nici punerea lor în relații, motiv pentru care se impune intervenția profesorului;

b) *Disocierea nonsistematică* a factorilor, obstacol concretizat în faptul că, deși se realizează o inventariere a factorilor, descrierea acestora nu este completă, ceea ce are un impact nefavorabil asupra procesului de cunoaștere și de achiziționare a cunoștiințelor;

c) *Problema sintezei*, obstacol indus de felul care se realizează procesul de conceptualizare. În unele cazuri, s-ar putea ca acesta să ajungă la concluzii pripite, precoce, fapt generat de o analiză insuficientă și de o delimitare defectuoasă a invarianților. În altele s-ar putea înregistra un decalaj între nivelul de formulare a conceptelor (gradul lor de abstractizare) și cadrele de referință ale elevilor. Indiferent de ipostaza în

care se concretizează, obstacolul creează probleme serioase în desfăşurarea procesului de cunoaştere şi induce o serie de alterări şi deformări ale achiziţiilor care sunt rezultatul firesc al manierei în care se realizează conceptualizarea.

Analizând diversele obstacole apărute în procesul de asimilare a cunoştinţelor, A. Giordan are în vedere o serie de modalităţi prin care acestea pot fi depăşite sau, dacă acest lucru nu este posibil în totalitate, măcar diminuate în mod considerabil, astfel încât impactul lor să fie cât mai redus.

La modul general, A. Giordan pleacă de la ideea că învăţarea noilor cunoştinţe este condiţionată de achiziţiile de natură cognitivă pe care elevul deja le posedă şi pe care, generic, le denumeşte cu termenul de „concepţii", care nu reprezintă altceva decât configurări ale structurii cognitive prin intermediul cărora se primesc şi se procesează noile informaţii dar care, la rândul lor, pot fi modificate şi adaptate, astfel încât procesul de cunoaştere să se înscrie într-o desfăşurare ascendentă.

Concepţiile pe care le posedă elevii sunt structuri complexe deoarece în componenţa lor intră mai multe elemente şi anume (A. Giordan, 1987, p.87):

1) *Problema* (ansamblul de întrebări mai mult sau mai puţin explicite care induc sau provoacă punerea în mişcare a concepţiei.) (Acesta este astfel motorul activităţii intelectuale);
2) *Cadrul de referinţă* (ansamblul de cunoştinţe periferice activate de către subiect pentru a formula concepţia sa; acestea sunt alte reprezentări pe care elevul se sprijină pentru a elabora concepţiile sale);
3) *Operaţii mentale* (ansamblul de operaţii intelectuale sau transformări pe care elevul le stăpâneşte şi care îi permit să pună în relaţie (în legătură) elementele cadrului de referinţă şi astfel să genereze şi să utilizeze concepţia; în fapt sunt invarianţi operatorii);

4) *Reţeaua semantică* (Structură plecând de la cadrul de referinţă şi de la operaţiile mentale. Ea permite să se ofere o coerenţă semantică ansamblului şi prin aceasta produce (generează) sensul concepţiei (sensul constructiv apare plecând de la legăturile „logice" stabilite între diferitele concepţii principale şi periferice);

5) *Semnificaţii* (ansamblul se semne, indicii şi simboluri necesare în producerea şi explicarea concepţiei).

În esenţă, procesul de dobândire a cunoştinţelor noi este condiţionat de aceste „concepţii", pe care le posedă elevii înainte de începerea unui demers de instruire, dar ca urmare a desfăşurării acestuia este posibil ca ele însele să sufere unele modificări, unele restucturări, care obiectivează în fapt efectele benefice determinate de procesul de învăţare.

Perspectiva pe care o propune A.Giordan asupra procesului de asimilare a conoştinţelor este, după opinia noastră, profitabilă din două motive:

a) dacă personalul didactic conştientizează importanţa concepţiilor pe care le posedă deja elevii la începutul unui program de instruire este posibil şi chiar recomandabil, ca acesta din urmă să fie conceput astfel încât, concepţiile să se constituie în premise favorabile, care îi facilitează transpunerea în practică şi implicit reuşita finală.

b) dacă personalul didactic este familiarizat cu felul în care se structurează şi cum funcţionează concepţiile elevilor este posibil, ca procesul de instruire-învăţare să fie conceput în aşa fel, încât printe obiectivele sale, să se regăsească şi cele care vizează modificări şi structurări la nivelul componentelor care fac parte din structura concepţiilor, fie că este vorba de problema care stă la baza demersului, de cadrul de referinţă, de operaţiile mintale etc.

În privința aspectului funcțional al concepțiilor pe care le posedă elevii, A.Giordan le atribuie acestora mai multe roluri şi anume:

-aport important în *conservarea unei cunoştinţe sau a unui ansamblu de cunoştinţe* ceea ce înseamnă, că în virtutea acestei funcții este posibil ca sfera cognitivă să se lărgească, să se amplifice mereu în cazul unor stimulări de natură cognitivă adecvate şi a unor exersări pe care le realizează elevii în contexte dintre cele mai diferite. Existența acestei funcții de conservare a unei cunoştinţe sau ansamblul de cunoştinţe nu trebuie să conducă la ideea că păstrarea acestora în memoria de lungă durată (M.L.D) se realizează astfel, încât, cunoştinţele rămân imuabile, fără să fie supuse unui proces de schimbare sau transformare; dimpotrivă, se poate vorbi de o conservare care presupune o anumită dinamică a cunoştinţelor, ceea ce înseamnă că unele aspecte ale acestora vor suferi unele transformări, unele modificări, grație tocmai situațiilor şi contextelor cu care se confruntă elevii;

-funcția de sistematizare a cunoştinţelor ceea ce înseamnă că prin intermediul concepțiilor se pot elabora structuri sau configurații care redau nu numai cunoştinţele propriu - zise, ci şi legăturile sau raporturile existente între acestea. De exemplu, sistemul periodic al elementelor chimice conceput de Mendeleev concretizează extrem de semnificativ această funcție, lucru valabil şi în cazul unui arbore genealogic care redă într-o figurare specializată dependențele dintre membrii aceleiaşi familii sau a unor organigrame care, de asemenea, redau relațiile existente între elementele unui ansamblu;

-a treia funcție atribuită concepțiilor este aceea de *structurare* şi *organizare* a realului, iar ea trebuie explicată în sensul că, prin intermediul concepțiilor elevii învață să rezolve anumite probleme, să desfăşoare anumite activități care sunt diferite de cele realizate anterior, să abordeze proiecte care au un anumit grad de originalitate.

Atribuind concepţiilor pe care le posedă elevii un rol major în desfăşurarea procesului de asimilare a noilor cunoştiinţe A. Giordan admite faptul că de multe ori acestea au un anumit grad de alterare, ceea ce ar putea conduce la ideea că în această situaţie ele ar obstacula cunoaşterea şi nu ar favoriza-o. Se poate ajunge astfel la o dilemă în legătură cu oportunitatea utilizării acestora în respectivul proces de cunoaştere.

În această privinţă, A.Giordan optează pentru o soluţie de compromis care este totuşi productivă stipulând că se poate învăţa *„cu"* şi *„împotriva"* concepţiilor, ceea ce pare contradictoriu, dar care, în fapt, are o explicaţie cât se poate de plauzibilă. Prima parte a enunţului *„a învăţa cu concepţiile"* poate fi motivată în sensul că asimilarea noilor cunoştiinţe se face cu ajutorul unei *„grile de primire"* care este concretizată în concepţiile pe care le posedă elevii şi care îi ajută să acorde semnificaţii noilor achiziţii. Dacă această *„grilă de primire"* nu funcţionează sau dacă funcţionează defectuos, apar perturbaţii iar receptarea informaţiilor şi a cunoştiinţelor se face discontinuu şi distorsionat. A doua parte a enunţului *„a învăţa contra concepţiilor"* poate la fel fi explicată în sensul că, de multe ori, elevii dispun de o *„grilă de primire"* dar concepţiile în care ea se concretizează nu întrunesc în totalitate exigenţele rigurozităţii ştiinţifice, motiv pentru care ele însele trebuie supuse unui proces de restructurare şi de perfecţionare. În consecinţă, concluzia la care ajunge A. Giordan este aceea că, în cadrul procesului de cunoaştere, trebuie să se înveţe *„cu"* şi *„împotriva"* concepţiilor, sau altfel spus, să se plece de la concepţiile elevilor care se pot constitui în premise favorabile pentru învăţarea care urmează iar, în măsura în care aceste concepţii se dovedesc a fi nu tocmai corecte din punct de vedere ştiinţific, se impune o restructurare, o reorganizare şi o îmbunătăţire a cestora.

Susţinând deviza că se poate învăţa *„cu"* şi *„împotriva"* concepţiilor pe care le posedă elevii, A.Giordan oferă şi o serie de soluţii care pot susţine

desfăşurarea acestui demers, una dintre acestea constituind-o *„modalitatea de punere a întrebărilor"* în activitatea de instruire - învăţare care, prin specificul său, are un rol fundamental în dezvoltarea gândirii elevilor şi implicit în amplificarea cunoaşterii. Manifestându-şi dezacordul în legătură cu felul în care se realizează de multe ori punerea întrebărilor A.Giordan (1987, p.151) prezintă şi o tipologie a acestora şi anume:

-*întrebări conţinând răspunsul în ele însele* (maniera de a pune întrebarea nu implică decât un răspuns posibil; ex. „Ah! Tu eşti într-adevăr sigur că...? Răspuns: nu");

-*întrebări închise* (asupra unui subiect punctual; un singur răspuns poate conveni, de genul „cum se numeşte?");

-*întrebări deschise* (asupra unui subiect mai general; mai multe răspunsuri posibile; ex. „Cum explici tu acest lucru ?");

-*întrebări de incitare* sau prvocare (invită la cercetate, la aprofundarea unui argument, la acţiune; ex. „Cum s-ar putea începe pentru a răspunde la această întrebare?").

Din paleta acestor întrebări, A. Giordan consideră că mai productive sunt cele deschise şi cele de incitare deoarece ele presupun la nivelul elevilor conşientizarea existenţei unor contradicţii, posibilitatea confruntării unor opinii diferite, incitarea la căutare, la acţiune. Altfel spus, modalitatea de punere a întrebărilor se poate constitui într-un adevărat *„motor"* al conoaşterii cu condiţia ca profesorii să plece realmente de la problemele pe care le resimt elevii, de la nevoile şi preocupările acestora.

În procesul de dobândire a noilor cunoştiinţe un rol deosebit îl au de asemenea, *confruntările* pe care profesorii le pot genera şi care pot induce efecte benefice în amplificarea cunoaşterii şi bineînţeles, în perfecţionarea concepţiilor pe care le posedă elevii.

Confruntările, la rândul lor, pot fi de mai multe feluri şi anume:

a. *confruntări care pot rezulta din contradicţia existentă între concepţiile diferiţilor elevi;*
b. *confruntări care rezultă din dezacordul existent între ideile pe care le posedă elevii şi realitatea înconjurătoare;*
c. *confruntări rezultate din dezacordul apărut între concepţiile elevilor şi anumite modele ale ştiinţei la care fac apel cei care o popularizează.*

Dacă profesorii manifestă abilitate în organizarea şi desfăşurarea acestor confruntări este inevitabil ca procesul de dobândire a cunoştinţelor să nu se amelioreze, deoarece elevii sunt puşi în situaţia să-şi prezinte ideile sau ipotezele referitoare la o anumită chestiune sau problemă, să încerce să le justifice cu argumente cât mai solide, eventual să le rectifice dacă ele probează o evidentă inconsistenţă.

În sfârşit, o altă idee interesantă pe care o relevă A. Giordan este aceea că, de foarte multe ori, procesul de asimilare a noilor cunoştinţe vizează concepte izolate ignorându-se faptul că formarea unui concept este condiţionată de posedarea altora, cu care acesta se află într-o legătură nedisociabilă. În acest sens Giordan utilizează sintagma *„aura conceptuală"*, care reprezintă dimensiunea constelativă a unui concept care urmează să fie abordat şi elaborat şi alte concepte cu care acesta interacţionează.

În virtutea acestei constatări, verificată de altfel şi experimental, se impune ca fiecărui concept care urmează a fi achiziţionat să i se stabilească *„aura conceptuală"* şi să se verifice care este nivelul de stăpânire a naturilor care o compun de către elevi, pentru a nu se ajunge la o situaţie neindicată când se vizează dobândirea unei achiziţii fără să se aibă în vedere premisele care o favorizează. Procedându-se astfel, conceptele se elaborează în configuraţii

conceptuale mai largi, s-ar mări gradul de înțelegere a lor, ar fi mai uşor integrate în sfera cognitivă a elevilor. Dimpotrivă, învățarea separată sau necorelată a conceptelor le va face şi mai greu integrabile în structuri cognitive din ce în ce mai extinse şi bineînțeles, le va face mai greu operaționale în rezolvarea unor probleme sau în desfăşurarea diverselor activități.

2.5. ***Metodele pedagogice***, în calitate de mediatori sau mijlocitori între conținuturile învățământului şi elevii supuşi activității de instruire, se constituie, de asemenea, într-un factor important de susținere a comunicării didactice.

Pentru ca această afirmație să devină o certitudine, două sunt, după părerea noastră, condițiile de bază pentru ca, într-adevăr, metodele de instruire să favorizeze o bună comunicare didactică şi anume:

a) prima cerință se referă la compatibilizarea metodelor cu obiectivele educaționale şi cu conținuturile care fac obiectul activității de instruire ceea ce, presupune că alegerea metodelor sau opțiunea pentru anumite metode, nu trebuie să se facă întâmplător şi nici în virtutea unor afirmații generale, conform cărora, unele metode ar fi mai eficiente decât altele, pentru că, eventualul plus de productivitate al unei metode sau alteia, nu poate fi estimat decât cu referire directă la un anumit context de instruire. De exemplu, optarea cu obstinație pentru metodele active, fără a se ține cont de natura obiectivelor şi a conținuturilor, de experiență efectivă a elevilor care se instruiesc, de dotările materiale de care dispune un spațiu şcolar, nu reprezintă un act de decizie pedagogică judicioasă şi nu poate avea urmări benefice, nici asupra comunicării, nici asupra performanțelor finale ale învățării;

b) a doua cerință, este cu trimitere directă la activizarea metodelor tradiționale care, prin specificul lor, induc un nivel ridicat de pasivitate în rândul

elevilor care sunt implicaţi într-o activitate de instruire, neconferindu-le un statut real de coparticipanţi la propria lor formare.

Spre exemplificare, dacă ne referim la respectarea primei cerinţe şi anume la selectarea metodelor în funcţie de obiective şi de conţinuturi, uşor se poate observa că dacă obiectivele urmărite sunt predominant de natură cognitivă (sau informative), cele mai indicate metode sunt cele expozitive, care prezintă avantajul de a se transmite un volum mare de cunoştiinţe pe unitatea de timp, comparativ cu metodele din alte categorii .

Dimpotrivă dacă - să presupunem - obiectivele sunt predominant de natură psihomotrică, atunci se vor avea în vedere alte metode care permit exersări multiple de genul exerciţiului sau al simulării.

Apoi, dacă ne referim la conţinuturi, trebuie să se analizeze temeinic natura acestora şi posibilele lor contingenţe cu alte conţinuturi, preexistente deja în sfera cognitivă a elevilor implicaţi în actul de instruire. Posibilele similitudini, între conţinuturile noi şi cele deja preexistente în cogniţie, ar putea face ca primele să fie „descoperite" de către elevi prin efort propriu - prin descoperire, problematizare sau alte metode active - ceea ce s-ar solda cu o formativitate mai mare; dimpotrivă, dacă gradul de similitudine este extrem de redus sau dacă respectivele conţinuturi reprezintă conceptualizări înalte, principii şi metodologii, legităţi statistice etc., nu există altă posibilitate decât ca ele să fie transmise elevilor prin intermediul expunerii într-o manieră sistematică, şi bine structurată.

În legătură cu cea de-a doua cerinţă, se pune problema identificării unor modalităţi, prin intermediul cărora, aşa ziselor metode tradiţionale să li se mărească gradul de activism pentru a dobândi o eficientă mai mare în activitatea de instruire în cazul în care, aceste metode, sunt totuşi indispensabile.

Modalitățile de activizare sunt variate, rămânând la latitudinea cadrului didactic să opteze spre cele cu un impact mai mare asupra elevilor pe care îi implică în activități de instruire.

Unii autori, care au abordat problema metodelor de instruire, oferă sugestii interesante în legătură cu felul în care metodele expozitive pot fi activizate şi deveni mai eficiente în cazul în care sunt create oportunități pentru utilizarea lor.

G. Palmade, (1975, p.60), referindu-se la exigențele legate de utilizarea metodelor expozitive pe linia activizării lor notează printre altele: *„Expunerile trebuie să se facă pe diviziuni logice şi pe baza unei clasificări riguroase a ideilor, limbajul folosit să fie limpede, simplu şi precis. Fiecare parte a expunerii trebuie să fie urmată de întrebări de control, iar lecția să se încheie cu întrebări care să rezume ideile esențiale".*

Alt autor contemporan, I.Cerghit (1997, pp.106-109) identifică în rândul posibilităților de activizare următoarele modalități:

- ***a)*** *adecvarea comunicării la nivelul experienței lingvistice şi de cunoaştere a celor cărora li se adresează;*
- ***b)*** *utilizarea unor procedee care sporesc forța de argumentație logică a comunicării;*
- ***c)*** *renunțarea la prezentarea aspectelor descriptive în favoarea elementelor explicative;*
- ***d)*** *utilizarea unor surse suplimentare de informație (citate, mărturii ale epocii, documente autentice, extrase, fragmente din lucrări şi autori care reprezintă o autoritate în domeniu).*

Neîndoielnic, lista modalităților de activizare este mai lungă, iar dacă ne-am referi strict la expunere, din rândul acestora s-ar putea reține:

-elaborarea unui plan după care să se facă prezentarea conținuturilor care vor fi transmise către elevi;

-esențializarea informației în idei și concepte care au avantajul de a intra în repertoriul memoriei de lungă durată;

-realizarea unei bune ierarhizări a ideilor în cadrul expunerii care să respecte atât logica științifică, cât și pe cea didactică;

-utilizarea de ilustrări și concretizări adecvate, care să permită înțelegerea informației conceptualizate;

-sublinierea sau punctarea trecerilor, de la o idee la alta, prin mijloace verbale sau nonverbale, cu scopul de a le releva importanța și semnificația;

-prezentarea conținuturilor sub o formă problematizată, cu scopul de a le provoca elevilor interes și curiozitate pentru ceea ce se prezintă;

-utilizarea unor materiale didactice cu grad mare de atractivitate și funcționalitate care să sporească curiozitatea în rândul elevilor și care, să susțină și procesul înțelegerii ca demers fundamental al activității de învățare;

-intercalarea, în expunere, a unor sarcini scurte destinate elevilor care, aparțin, prin specific, altor metode și în special metodelor active (descoperirea, rezolvarea de probleme etc.);

-sublinierea importantei conținuturilor prezentate și indicarea perimetrelor sau zonelor de utilizare;

-ameliorarea *feed-back*-ului, atât prin mijloace verbale cât și prin mijloace nonverbale, pentru ca expunerea să nu devină în totalitate lateralizată;

-introducerea unor momente vesele care să destindă atmosfera cu scopul vădit ca auditoriul să continue recepția în condiții optime;

-extragerea unor concluzii parțiale care să le preludieze pe cele finale;

-anticiparea unor posibile întrebări din rândul elevilor la care va trebui să se răspundă după terminarea expunerii.

Şi, cu certitudine, lista ar putea fi îmbogăţită dacă se are în vedere că modalităţile de activizare sunt ele însele, dependente de o serie de variabile şi, de pregătirea psihopedagogică a profesorului, respectiv de creativitatea didactică pe care o poate proba şi în această direcţie.

Trecând la altă categorie de metode, la cele interogative (conversative sau dialogate) se poate afirma, că şi acestea pot susţine comunicarea didactică în condiţiile în care, paleta întrebărilor este mult mai variată, făcându-se apel nu numai la întrebări cu funcţie *reproductivă*, ci şi la întrebări *productiv-cognitive,* întrebări *convergente, divergente, evaluative*, toate implicând elevii într-un demers cognitiv mai elaborat şi soldându-se cu efecte formative indiscutabile, comparativ cu situaţia când se exersează precumpănitor funcţiile mnemotehnice ale intelectului.

Alte metode de învăţământ şi-au consacrat eficienţa şi productivitatea tocmai pe facilităţile conferite procesului de comunicare, aici putându-se demonstra şi mai bine legătura sau interdependenţa acestora şi procesul în cauză. Dacă ar fi să ilustrăm, probabil, s-ar vedea acest lucru în cazul *brainstormingului* şi în cel al *studiului de caz.* Chiar şi numai reamintirea celor două postulate de bază ale brainstormingului identificate de J.C. Abric (1992, p.208) conform cărora:

a) este necesar de a disocia funcţia de producere şi de căutare a ideilor de funcţia de evaluare şi de apreciere;

b) eliberarea creativităţii se realizează de preferinţă în grup având grija ca aceste reuniuni să fie corect organizate şi animate.

demonstrează cât de important este că metoda însăşi, prin specific şi mod de utilizare, să elimine barierele în comunicare şi să creeze o emulaţie propice producerii ideilor şi a împărtăşirii acestora celorlalţi membri ai grupului.

Afirmația este valabilă și în cazul utilizării *studiului de caz,* metodă creată tocmai pentru a contracara livrescul metodelor expozitive și care prin specific, permite indivizilor, după cum bine remarcă Mielu Zlate și Camelia Zlate (1982, p.85), să opereze activ asupra informațiilor, să le disece, să le deceleze, să le coreleze, să le conceptualizeze pentru ca, în final, acestea, să fie nu numai înțelese și interiorizate, ci să și poată fi aplicate la situații sau „*cazuri*" cu grad mare de similitudine.

Pe de altă parte, analizându-se relația dintre metodele de învățământ și procesul de comunicare didactică, nu trebuie să se creadă că între respectivele variabile legătura este de tip linear, în sensul că, numai metodele, prin specificul lor, susțin comunicarea; în fapt este vorba de o susținere reciprocă iar, în unele cazuri, eficiența unei metode depinde în mare măsură de felul în care se realizează comunicarea. În această privință N. Lebrun și S. Berthelot (1994, p.145) au perfectă dreptate când, referindu-se la specificul *demonstrației* ca metodă de instruire, amintesc următoarele exigențe referitoare la modul de utilizare:

a) să se asigure ca toată lumea vede și aude;

b) să se chestioneze elevii pe timpul demonstrării;

c) să se redea pe scurt etapele demonstrației;

d) să se deprindă elevii în realizarea diferitelor etape ale demonstrației.

Este, dacă se poate spune așa, o dovadă peremptorie a faptului că anumite metode nu-și probează adevărata eficiență în afara unei comunicări deschise, flexibile și adecvate unui anumit context de instruire.

În final, ne mai permitem o apreciere referitoare la legăturile existente între metodele de instruire și procesul de comunicare didactică. În consecință afirmăm că, metodele de instruire nu pot fi apreciate și evaluate numai în funcție de volumul de cunoștințe pe care îl ocazionează pe unitatea de timp, de gradul de activism pe care îl conferă activității de instruire, de atmosfera pe care o induc la

nivelul grupului de elevi, ci pot fi evaluate şi în funcţie de felul în care facilitează şi promovează procesele de comunicare care se structurează ca urmare a interacţiunilor multiple ale membrilor respectivului colectiv.

2.6. ***Mijloacele de învăţământ*** reprezintă, la fel, un factor care poate susţine comunicarea didactică în condiţiile în care selecţia lor este adaptată conţinuturilor şi în cazul în care combinaţia lor cu anumite metode de instruire este bine articulată şi judicios concepută de organizatorii situaţiilor de instruire.

Potenţialul comunicaţional al mijloacelor de învăţământ rezultă în fond şi din funcţiile pe care acestea le îndeplinesc şi care sunt menţionate în toate tratatele de pedagogie şi în toate manualele de didactică. De exemplu, când se referă la importanţa mijloacelor de învăţământ în activitatea de instruire E. De Corte (1991, pp.179-209) le atribuie acestora următoarele funcţii:

a) unele mijloace pot *înregistra* şi *fixa* informaţii. De exemplu, cu ajutorul magnetofonului, se pot face înregistrări care pot fi reproduse ulterior în diverse situaţii de instruire;

b) unele mijloace permit sau facilitează *manipulări* diverse în sensul că, cu ajutorul lor, este posibil să se *accelereze mişcarea obiectelor, a unor procese* (ecloziunea, înflorirea unei flori, diviziunea celulei etc.) sau dimpotrivă, să li se *încetinească mişcarea* (de exemplu mişcarea pistoanelor într-un motor cu ardere internă); Realizând asemenea performanţe este evident că unele cunoştinţe sunt mai uşor transmise către elevi şi ulterior se asigură premisele ca ele să fie mai bine înţelese de către cei care sunt puşi în situaţia să le asimileze şi să le utilizeze;

c) în corelaţie cu calităţile de fixare menţionate anterior, mijloacele de învăţământ oferă şi *posibilităţi de difuzare* sau de *transmitere* a informaţiilor; altfel spus, prin intermediul mijloacelor de învăţământ, devine posibilă difuzarea

unei multitudini de informații, într-o multitudine de locuri, creându-se posibilitatea ca de aceste informații să beneficieze foarte mulți utilizatori.

Alți autori, când abordează problema mijloacelor de învățământ, le atribuie acestora în mod explicit o funcție de comunicare.

De exemplu, M. Ionescu şi I. Radu (1995, pp.197-217) analizând avantajele mijloacelor de învățământ în activitatea de instruire, enumera următoarele funcții şi anume:

a) *funcția de comunicare* justificată prin faptul că, prin intermediul lor, „profesorul dispune de facilități sporite pentru transmiterea informațiilor, iar elevii beneficiază de posibilități în plus de receptare a unei informații mai cuprinzătoare". Altfel spus, grație acestor mijloace este posibil ca într-un timp mai scurt să se transmită un volum mai mare de cunoştințe şi, ca o consecință firească, să se accelereze instruirea;

b) *funcția demonstrativă* rezultă din faptul că, mijloacele de învățământ, asigură o bază senzorial-perceptivă mai bogată şi mai diversificată menită să faciliteze receptarea şi decodificarea mai rapidă a mesajelor transmise către elevi în diverse contexte de instruire. Tot în virtutea acestei funcții, mijloacele de învățământ permit comprimarea sau decomprimarea ritmului de desfăşurare a unor procese, fenomene, etc., sau vizualizarea unor procese care, dintr-un motiv sau altul, nu pot face obiectul unei observații directe. (de exemplu modul de funcționare a unei instalații chimice);

c) *funcția de motivare a învățării* se datorează faptului că, mărind gradul de atractivitate a conținuturilor instruirii, mijloacele de învățământ sensibilizează în mai mare măsură elevii pentru ceea ce face obiectul învățării, generând noi interese, un apetit mai mare pentru cunoaştere şi, în consecință, o mobilizare crescută pentru a asimila respectivele conținuturi;

d) *funcția formativă* și *estetică* se explică prin faptul că prezentând conținuturile instruirii într-o manieră mai bogată, mai diversificată, mai atractivă, mijloacele de învățământ pot avea un impact considerabil asupra formării la elevi a judecăților de gust și a judecăților de valoare și, ca o consecință firească, un impact decisiv asupra susținerii educației estetice a elevilor;

e) *funcția de evaluare a randamentului elevilor* demonstrată de facilitățile pe care le creează mijloacele de învățământ în realizarea activităților evaluative, obiectivate mai ales în eliminarea factorilor perturbatori și în creșterea rigurozității notării;

f) *funcția de școlarizare substitutivă*, grație căreia, prin mijloacele de învățământ (mai ales prin televiziune și prin ordinator) se realizează învățământul la distanță cu consecințe benefice asupra democratizării învățământului și asupra facilității accesului la educație a unui număr cât mai mare de indivizi.

După cum s-a putut constata din prezentarea acestor funcții, multe dintre ele au o dimensiune comunicațională, chiar dacă, ponderea acesteia apare diferit de la o funcție la alta. De exemplu, funcția de comunicare susține maximal procesul de comunicare didactică dar, același proces, poate fi susținut într-o măsură apreciabilă de funcția demonstrativă, de cea motivațională și de cea de școlarizare substitutivă.

Pornind de la acest impact considerabil pe care-l au mijloacele de învățământ asupra comunicării didactice, următoarea problemă care se pune este cea a selectării acestora după criterii riguroase, astfel încât ele să susțină maximal diversele aspecte ale instruirii.

Referindu-se la această selecție a mijloacelor de învățământ, V.S. Gerlach și D.P. Ely (1971, p.292) consideră că demersul în cauză este condiționat de mai mulți factori și anume:

1. **...decvarea**:	mijloacele sunt adaptate sarcinii de îndeplinit ?
2. **Gradul de dificultate**:	mijloacele sunt adaptate posibilităţilor elevilor astfel încât să nu creeze probleme în receptarea mesajelor ?
3. **Preţul de acoperire**:	costul mijloacelor este proporţional cu rezultatele scontate ?
4. **Disponibilitate**:	materialul didactic şi aparatura sunt disponibile la momentul dorit ?
5. **Calitatea tehnică**:	răspund aceste mijloace unor standarde de calitate acceptabile ?

Dacă se iau în consideraţie aceşti factori, există şanse reale ca, într-adevăr, în funcţie de natura şi nivelul obiectivelor educaţionale, în funcţie de specificul şi de caracteristicile conţinuturilor, să fie selectate şi cele mai adecvate mijloace de învăţământ care să favorizeze şi să susţină şi comunicarea didactică şi, la modul general, întreaga desfăşurare a instruirii.

Pe de altă parte, date fiind avantajele oferite de ordinator şi de televiziunea şcolară, este tot mai indicat ca aceste mijloace să preia o parte din sarcinile profesorului şi, în consecinţă, să fie integrate în mai mare măsură în desfăşurarea procesului de instruire-învăţare.

2.7.***Tipologia feed-back-ului*** reprezintă de asemenea un element de maximă importanţă în desfăşurarea comunicării didactice, iar lucrul acesta se explică prin faptul că, retroacţiunea, ocazionează informaţii referitoare la ecoul mesajelor primite de către destinatar, în funcţie de care, se operează reajustări şi recalibrări ale fluxurilor cu scopul vădit de a conferi procesului de comunicare o eficienţă mai mare.

Lipsa *feed-back*-ului, aşa cum se poate anticipa, determină o comunicare de tip *lateralizat* cu consecinţe negative şi chiar imprevizibile în legătură cu desfăşurarea ulterioară a procesului, fie că este vorba de distorsionări, de înţelegerea eronată a mesajelor sau chiar de întreruperea efectivă a acestuia.

Odată acceptată importanţa *feed-back*-ului, problema imediat următoare este cea a modalităţilor de manifestare sau concretizare a acestuia şi, mai departe, cea a modalităţilor de realizare în cadrul activităţii instructiv-educative cotidiene.

În legătură cu tipologia *feed-back*-ului, de-a lungul anilor, s-au făcut încercări de identificare a unor ipostaze sub care acesta se poate concretiza, iar în modelul interacţional conceput de G. De Landsheere şi E. Bayer (1969), printre funcţiile atribuite profesorului, se regăsesc şi „funcţiile de *feed-back* pozitiv", respectiv „funcţiile de *feed-back* negativ", în cadrul primei categorii profesorul putând manifesta comportamente de genul:

1) aprobă într-o manieră stereotipă;

2) aprobă repetând răspunsul elevului;

3) aprobă într-o manieră specifică;

4) aprobă într-o altă manieră;

iar în a doua, comportamente oarecum opuse, de genul:

1) dezaprobă într-o manieră stereotipă;

2) dezaprobă repetând răspunsul într-o manieră ironică sau acuzatoare;

3) dezaprobă într-o manieră specifică;

4) dezaprobă într-o altă manieră;

5) feed-back întârziat.

O tipologie mai nuanţată asupra *feed-back*-ului, cu implicaţii mai consistente asupra favorizării comunicării didactice oferă autorii canadieni N. Lebrun şi S. Berthelot (1994, pp.149-152) care relevă următoarele caracteristici:

a) ***General / specific***, prima ipostază distingându-se prin faptul că transmite o informaţie de ordin general asupra unui ansamblu de fenomene (ex.: „construcţii gramaticale defectuoase"), iar cea de-a doua, o informaţie asupra unei performanţe specifice (ex.: „acord defectuos al adjectivului cu substantivul", sau, „nesiguranţa în localizare pe hartă"), iar din punct de vedere al comunicării didactice este mai productiv să se utilizeze un *feed-back* specific, ilustrat de exemple concrete pentru ca elevul să sesizeze mai uşor natura informaţiei transmise.

b) Pozitiv / negativ, *feed-back*-ul pozitiv punând accentul pe reuşita elevului (ex.: 8 exerciţii corecte din 10) pe când cel negativ, subliniază o nereuşită sau o carenţă în realizarea unei sarcini (ex.: 2 exerciţii rezolvate incorect din 10), fiind întotdeauna mai indicat să se practice un *feed-back* pozitiv, care să sublinieze succesul elevului şi nu eşecul deoarece, prima modalitate, va avea un caracter stenic, mobilizându-l şi mai mult pe acesta în abordarea sarcinilor ulterioare.

Date fiind avantajele *feed-back*-ului pozitiv se poate pune întrebarea, dacă cea de-a doua modalitate, este totalmente contraindicată, determinând, ca o consecinţă firească, trecerea sub tăcere a unor lacune care se manifestă încă în pregătirea elevilor. În legătură cu acest aspect, autorii citaţi, consideră că şi varianta *feed-back*-ului negativ poate fi utilizată în anumite circumstanţe, fie că este vorba de o solicitare venită din partea elevului, fie că este lipsit de orice judecată de valoare, sau, dacă este oferită în condiţii favorabile, fără să afecteze prestigiul şi reputaţia celui căruia i se adresează, de unde şi concluzia că, este total inadecvată utilizarea *feed-back*-ului negativ asupra unui elev în fata întregii clase, sau a întregului colectiv.

În ceea ce ne priveşte considerăm că, afirmaţiile anterioare pot fi acoperitoare pentru majoritatea elevilor din clasă dar, nu trebuie să se ignore faptul că cele două variante de *feed-back* sunt într-o corelaţie directă cu trăsăturile

de personalitate ale elevilor care fac obiectul activității de instruire, putând fi elevi care dovedesc o mai mare sensibilitate pentru *feed-back*-ul pozitiv în timp ce, alți colegi, din același colectiv, sunt afectați în mai mare măsură în cazul practicării variantei de tip negativ. Așadar, avantajele cât și limitele celor două variante de *feed-back* trebuie, după opinia noastră, intim corelate cu caracteristicile si particularitățile subiecților care alcătuiesc o anumită colectivitate educațională.

c) ***Produs / proces.*** Când *feed-back*-ul vizează o corecție a răspunsului dat, el pune accentul pe produsul învățării (ex.: ariciul este un animal domestic; *feed-back*: sălbatic; dimpotrivă, când *feed-back*-ul analizează cauza unei dificultăți care a generat un răspuns eronat, accentul este pus pe proces (ex.: ariciul nu este un animal domestic pentru că nu poate fi îmblânzit sau domesticit).

Și în cadrul acestei disocieri se poate pune întrebarea dacă vreuna din forme este mai productivă și deci mai avantajoasă comunicării didactice pentru a-i conferi ponderi mai mari în activitatea curentă de instruire.

Discutând într-adevăr în termeni de eficiență, pare neindoielnic avantajul *feed-back*-ului centrat pe proces deoarece, un răspuns corect sau dimpotrivă unul eronat, este întotdeauna - excluzând situațiile arbitrare în care hazardul joacă un rol important - expresia modului de funcționare a unui proces cu grad mai mare sau mai mic de complexitate, începând cu cele mai simple (discriminări de exemplu) și terminând cu cele mai complexe, aici intrând întreaga paletă de raționamente.

Or, ceea ce contează maximal într-o activitate de învățare, este buna și corecta funcționare a proceselor implicate pentru că ele sunt generatoare de răspunsuri viabile și, ca o rezultantă a acestora, de performanțe notabile obținute de elevii implicați în acest gen de activitate.

Pe de altă parte, credem, că în cazul acestei perechi, nu trebuie să se procedeze oarecum dihotomic astfel încât, accentuarea *feed-back*-ului pe proces să

elimin: cealaltă variantă, lucru care pare posibil, în cazul perechilor analizate anterior; dimpotrivă, apreciem că, este chiar indicat, ca inițial *feed-back*-ul să vizeze produsul, deci corectarea răspunsului iar, după aceea, centrarea să se facă pe proces, pentru a se indica demersul care trebuie urmat cu scopul prevenirii unor posibile erori ulterioare.

d) ***Promptitudinea*** reprezintă o altă caracteristică a *feed-back*-ului care poate susține și favoriza comunicarea didactică, dacă în activitatea curentă de instruire se conștientizează importanta acestei caracteristici și, ca o consecință, se iau măsurile necesare pentru ca *feed-back*-ul să se realizeze într-adevăr cu rapiditate.

Pentru a înțelege mai bine importanța promptitudinii în realizarea *feed-back*- ului, trebuie făcută mențiunea că, simpla existență a acestuia în fluxul general al comunicării, nu implică cu necesitate schimbări de comportamente ale elevilor indiferent de felul cum se realizează această conexiune inversă.

Drept urmare, *feed-back*-ul va avea un impact cu atât mai mare asupra comportamentelor elevilor, cu cât el se va produce mai rapid, urmând deci imediat unei analize de situație și dimpotrivă, efecte mult mai reduse, în cazul în care se produce amânat sau întârziat, lucru demonstrat de altfel și experimental și comentat în mai multe lucrări de psihopedagogie.

Abordată în termeni de eficientă, promptitudinea *feed-back*-ului este importantă și în privința demersurilor pe care trebuie să le întreprindă profesorul în activitatea cotidiană concretă nu numai în cadrul procesului de comunicare dar, de exemplu, și în cadrul activităților cu caracter evaluativ.

Astfel, una va fi eficiența în cazul comunicării rapide a rezultatelor obținute de elevi la un test sau la orice tip de lucrare, de exemplu la un interval de 2-3 zile de la susținerea acesteia și o eficiență total diminuată când, din diverse

motive, rezultatele sau performanțele sunt comunicate cu întârziere, ceea ce face ca respectivele informații să-şi piardă din actualitate.

e) ***Frecvența*** *feed-back*-ului este de asemenea o caracteristică importantă admițându-se faptul că, cu cât frecvența de apariție va fi mai mare, cu atât comunicarea se va desfăşura în condiții mai optime, iar în final, rezultatele instruirii vor fi mai valoroase; dimpotrivă, frecvența redusă a acestuia va genera în final efecte opuse celor amintite anterior, cu toate consecințele rezultate dintr-o asemenea situație.

Pe de altă parte, generalizarea acestei afirmații, conform căreia, o frecventă ridicată determină în final o comunicare mai optimă şi o învățare mai eficientă, trebuie nuanțată, deoarece, un *feed-back* foarte dens, depăşind anumite nivele şi realizându-se numai printr-un singur canal, cum este cel verbal, s-ar putea constitui chiar într-un factor care determină o anumită discontinuitate în comunicare, alterându-i fluiditatea şi buna desfăşurare; poate n-ar fi greşit, ca aceasta frecvență a *feed-back*-ului, să fie corelată, printre altele, şi cu nivelul de dirijare pe care îl asigură profesorul colectivului sau grupului şcolar, iar în acest context pare absolut normal ca o dirijare de nivel mai ridicat să presupună şi un *feed-back* cu o frecvență mai mare.

Dincolo de aceste caracteristici, corect surprinse de autorii citați, credem că mai există şi altele care se şi constituie în criterii de diferențiere a diferitelor tipuri de *feed-back*. De exemplu, nu poate fi ignorat faptul că *feed-back*-ul se poate realiza atât *verbal* (prin utilizarea cuvintelor) cât şi *nonverbal* (prin utilizarea unor canale cum ar fi gestualitatea, atingerea sau privirea), ceea ce denotă, că cele două canale majore pot să-i confere acestuia încă o caracteristică importantă şi anume aceea de a fi *verbal* sau *nonverbal*. Apoi, dacă avem în vedere obiectivul vizat, uşor se poate constata că feed-back-ul poate fi adresat întregului grup, putându-se atunci vorbi de un *feed-back grupal*, dar poate să se adreseze şi unui

individ sau altuia şi atunci este vorba de un feed-back individual. O altă caracteristică a *feed-back*-ului după opinia noastră, poate s-o constituie complexitatea acestuia, neputându-se nega faptul ca, uneori, el este realizat chiar prin intermediul unui singur cuvânt de genul: *„da", „corect", „bine", „continuă", „incorect", „opreşte"* etc., dar la fel, poate să fie mult mai consistent, atunci când profesorul îl concretizează într-o explicaţie sau o nuanţare, considerate absolut necesare pentru buna continuare a comunicării. Deci, în primul caz, se poate vorbi de un *feed-back simplu*, pe când în cel de-al doilea, de un *feed-back complex*, ambele fiind importante în legătură cu anumite contexte sau circumstanţe ale instruirii.

Fără îndoială, aceste caracteristici sunt importante în încercarea de ameliorare a *feed-back*-ului, dar, la fel de importante sunt şi modalităţile prin care acesta devine operaţional din rândul cărora N. Lebrun şi S. Berthelot menţionează:

1) *Rezultatele la un test* care constituie cu siguranţă aplicarea cea mai uzuală a *feed-back*-ului: în consecinţă, în cadrul unei evaluări formative, va trebui să se prevadă utilizarea de teste care nu sunt notate şi care comportă răspunsuri diagnostice cu scopul ca elevii să se poate corecta ei înşişi. Pentru accelerarea *feed-back*-ului, se pot folosi chiar unele procedee precum furnizarea către elevi a corectărilor, schimbarea foilor de examen, corectarea testelor de către colegii de clasă etc.

2) *Consemnarea de explicaţii pe lucrări / teste* reprezintă, de asemenea, o altă modalitate de realizare a *feed-back*-ului deoarece, odată remise lucrările, elevii au posibilitatea de a estima atât numărul erorilor comise dar şi natura acestora, concomitent cu prezentarea răspunsurilor corecte oferite de evaluator. Neputandu- se neglija nici efortul considerabil depus de profesor în efectuarea acestor comentarii, procedura este susceptibilă de simplificare, fie că este vorba de

comunicarea celor mai frecvente erori comise de către elevi, fie de utilizarea unei înregistrări de comentarii pe casetă audio.

3) *Lista de activităţi suplimentare* este o modalitate, prin intermediul căreia, elevilor care întâmpină dificultăţi li se pot sugera lecturi, activităţi sau exerciţii suplimentare, toate având menirea ca în final, nivelul lor general de pregătire să fie cât mai apropiat de al majorităţii care alcătuiesc grupul respectiv.

4) *Întâlnirile individuale cu elevii* sunt, de asemenea, obiectivări sau concretizări eficiente ale *feed-back*-ului deoarece, fiecare poate primi observaţii sau comentarii ale profesorului în legătură cu performanţa proprie, în legătură cu înaintarea în materie, în legătură cu modalităţile prin care se poate motiva mai eficient şi chiar în legătură cu suita de activităţi, pe care trebuie să le realizeze în continuare pentru a avea o reuşită asigurată în mai mare măsură.

5) *Discuţia în clasă* poate reprezenta o modalitate de realizare a *feed-back*- ului având ca obiectiv comentarea unor probleme sau subiecte care au fost în mai mică măsura înţelese.

Pentru a dobândi o eficienţă mai mare, este bine ca ea sa fie planificată şi să vizeze expres obiectivele respective, deoarece, altminteri, există riscul deturnării spre elemente colaterale sau mai puţin relevante.

6) *Prezentarea de lucrări* se poate concretiza în faptul că, un elev sau altul, prezintă o lucrare, un rezumat etc., în faţa profesorului şi a celorlalţi colegi care apreciază gradul de comprehensiune a acestuia asupra subiectului sau temei respective, modalitatea fiind eficientă, pe de o parte, pentru că părerile colegilor sunt apreciate cu interes de către prezentator iar, pe de altă parte, pentru că se creează o atmosferă de emulaţie care permite schimburi informaţionale menite să sporească sfera cognitivă a tuturor participanţilor pe o temă sau pe un subiect din materie.

7) *Comentariul verbal imediat* este o modalitate de *feed-back* care utilizează cuvintele prin care profesorul îşi poate manifesta acordul sau dezacordul în legătură cu răspunsurile elevilor şi, de asemenea, o modalitate prin intermediul căreia se pot aduce nuanţări sau explicitări suplimentare unei probleme sau unui subiect.

Eficienţa acestei modalităţi va fi cu atât mai mare cu cât ea se va realiza cu mai multă promptitudine, aşadar producându-se imediat după un răspuns al elevului sau după o anumită situaţie de învăţare.

8) *Reflectarea performanţei,* prin utilizarea unor mijloace audio-vizuale, precum videoul, reprezintă o modalitate productivă de realizare a *feed-back*-ului deoarece, elevii înşişi, au posibilitatea să vadă şi să-şi identifice propriile greşeli şi propriile lacune.

9) *Comentarii ale observatorilor* pot de asemenea să se constituie într-un *feed- back* eficient, atât prin faptul că, venind din afara instituţiei, ei sunt într-o relaţie de neutralitate cu membrii grupului respectiv, dar şi pentru că, în actul lor evaluativ, nu sunt influenţaţi de efectele diverşilor factori perturbatori şi în special de efectul „Halo" şi efectul Pygmalion.

Toate aceste modalităţi, după părerea noastră, bine cunoscute şi de asemenea bine utilizate, pot conferi *feed-back*-ului o funcţionare optimă, acesta la rândul său putând să susţină în mai mare măsură procesul comunicării didactice, dar şi îmbunătăţirea substanţială a rezultatelor învăţării.

2.8. ***Relaţia profesor-elev***, este o altă variabilă importantă cu repercusiuni directe asupra comunicării didactice şi, într-un plan mai îndepărtat, asupra desfăşurării întregului proces de instruire-învăţare.

O analiză mai atentă a modalităţilor de influenţare a comunicării, are ca punct de plecare, chiar caracteristicile fundamentale alei acestui tip de relaţie,

dintre care, cele mai importante, chiar dacă ierarhizarea nu este foarte riguroasă, sunt următoarele:

a) *Se desfăşoară în cadre instituţionalizate*, cu respectarea unor norme şi reguli menţionate în documentele de politică şcolară, care reglementează desfăşurarea întregului proces-instructiv educativ şi aducerea unor corecţii atunci când apar probleme sau disfunctionalităţi.

Această caracteristică influenţează comunicarea, iar, dacă nu există destulă flexibilitate din partea profesorilor dar şi a elevilor, există riscul centrării ei, predominant pe respectarea prescripţiilor şi a consemnelor stipulate în documentele amintite, aspect ce poate birocratiza şi chiar artificializa relaţia educativă care, dincolo de orice condiţionare, rămâne esenţialmente o relaţie socio-umană; fără să mai vorbim că, dincolo de anumite limite, exacerbarea formelor birocratice, măreşte starea de disconfort psihic al elevilor şi chiar un anumit tip de alienare, mai ales pentru cei cu rezistenţă redusă la multiplele stări de frustrare.

b) Angajează parteneri cu competenţe diferite, în sensul că profesorul posedă mai întâi, o competenţă ştiinţifică într-un domeniu distinct al cunoaşterii, după aceea, una *psihopedagogică,* vizând mai întâi cunoaşterea particularităţilor de vârstă şi individuale ale elevilor, iar după aceea o prelucrare optimă şi adecvată a continuturilor în vederea transmiterii lor către beneficiari şi, în sfârşit, o competenţă *psihosocială*, cu referire la organizarea colectivului de elevi, la distribuirea sarcinilor, la atenuarea conflictelor apărute, la mărirea gradului de coeziune a grupului etc.

În cadrul acestei diade elevul pare defavorizat, competenţele lui reducându- se la o cogniţie mai mult sau mai puţin structurată, la o motivaţie mai mare sau mai mică pentru activitatea de învăţare, la ritmuri de lucru mai alerte sau mai lente în funcţie de temperament sau de experienţa acumulată.

Competențele diferite dintre cei doi agenți pot influența comunicarea didactică și într-un sens și în celălalt, adică, mai concret spus, pot s-o susțină, atunci când profesorul le investește în devenirea și progresul elevilor pe care îi dirijează sau dimpotrivă, s-o frâneze, când ele se centrează exclusiv pe propria activitate, pe predarea conținuturilor, ignorându-se conștient sau nu efectele acestora asupra elevilor implicați în activitatea de instruire.

Așadar, discrepantele dintre competențe pot afecta comunicarea dar, aspectul în cauză, nu trebuie să aibă decât un caracter pasager deoarece, în final, ecartul existent între cei doi în aceasta privință trebuie să se micșoreze considerabil.

c) *Angajează parteneri de vârste diferite,* aspect ce nu poate fi ignorat, deoarece, diverselor categorii de vârstă, le sunt specifice inevitabil anumite concepții despre viață, anumite modalități de percepție socială și chiar unele prejudecăți, toate acestea, în mod izolat sau chiar însumate, putând să se repercuteze asupra procesului de comunicare mai ales pe linia obstrucționării acesteia.

Consecințele nefavorabile ale acestei stări de lucruri pot fi atenuate în cazul în care, reprezentanții diverselor vârste, profesori și elevi, se vor cunoaște mai bine, conștientizând, prin reciprocitate, problemele care îi diferențiază punându-se astfel și bazele unei comunicări mai confortabile și mai eficiente.

Caracteristicile sau particularitățile amintite sunt specifice relației educative la modul general dar, de la caz la caz, pot apărea individualizări ale relației datorate, cu precădere contextelor educative, foarte variate în care se desfășoară activitatea de instruire.

La aceste caracteristici, cu siguranță, ar putea fi adăugate și altele pentru că, în multe privințe, relația pedagogică este multideterminată ca și educația în general.

În consecință, se poate afirma că, prima condiționare rezultă din *nivelul de dezvoltare a societății* în cadrul căreia funcționează acest tip de relație, putându-se uşor demonstra că, într-un fel se va structura şi va funcționa relația educativă în cadrul unei societăți subdezvoltate care eventual păstrează în mecanismul său de funcționare relații de tip feudal şi altfel se va structura relația pedagogică în cadrul unei societăți moderne care oferă educației o serie de facilități.

Apoi, relația profesor-elev este dependentă şi de *sistemul politic,* de ideologia dominantă a unei societăți care impune valori care trebuie interiorizate şi respectate de copiii şi tinerii care fac obiectul activității de instrucție şi educație. În acest sens, uşor se poate deduce că într-un fel va funcționa relația educativă într-un regim de tip totalitar (de stânga sau de dreapta) şi în altul, atunci când funcționează în cadrul unei democrații autentice.

Relația educativă este dependentă şi de *tradițiile* şi de *specificul național* al unui popor grație cărora sunt oferite anumite facilități sau, dimpotrivă, impuse anumite restricții relației educative care circumscriu de fapt limitele sau cadrele in care pot acționa toți partenerii implicați în activitatea instructiv educativă.

În sfârşit, poate o ultimă caracteristică a relației educative o reprezintă *complexitatea* sa, ceea ce înseamnă că, atunci când se analizează această variabilă a procesului de învățământ, nu trebuie să se vizeze numai relațiile dintre profesori şi elevi.

Faptul că această relație este mult mai complexă şi mult mai extinsă este foarte bine surprins de M. Postic (1979, p.20), care o defineşte ca fiind „ansamblul de raporturi sociale care se stabilesc între educator şi cei pe care el îi educă, pentru a înainta spre obiectivele educative, într-o structură instituțională determinată, raporturi care posedă caracteristici cognitive şi afective identificabile, care au o desfăşurare şi perpetuează o istorie".

Drept urmare, după M. Postic, atunci când se abordează problema relației educative este bine ca aceasta să nu se limiteze strict numai la relațiile dintre profesori și elevi, ci la toate relațiile care se stabilesc între partenerii acțiunii educative, adică relațiile dintre profesori, relațiile dintre elevi, relațiile dintre profesori respectiv și elevi și reprezentanții comunității în cadrul căreia se realizează activitatea educativă, lucru perfect justificabil pentru că, într-o activitate extrem de complexă cum este cea instructiv-educativă fiecare partener al acțiunii educative are o parte de contribuție distinctă.

Apreciind paradigma de tratare a relației educative propusă de M. Postic, G. Mialaret (1991, pp. 411-426) consideră că aceasta poate fi surprinsă din perspectiva a trei fațete sau dimensiuni și anume:

a) o *dimensiune psihologică* constituită din ansamblul relațiilor care se stabilesc între partenerii situației educative;

b) o *dimensiune pedagogică* constituită și obiectivată în toate mijloacele care permit transformarea relației umane într-o relație de educare și formare precum lecția, anumite metode și mijloace de învățământ pe care le utilizează profesorul;

c) o *dimensiune istorico-socială* obiectivată în comunitatea în cadrul căreia se desfășoară activitatea de educație, iar analiza amănunțită a fiecăreia în parte demonstrează peremptoriu faptul că cel puțin primele două susțin maximal comunicarea didactică.

Faptul că relația educativă poate susține comunicarea didactică este demonstrat și prin invocarea funcțiilor pe care le îndeplinește profesorul în activitatea desfășurată la clasă în mod obișnuit.

Încercând o inventariere a lor, G. Mialaret consideră că profesorului i-ar putea fi atribuite următoarele funcții și anume:

a) *transmiterea de cunoştinţe* (sau de cultură) care este o funcţie tradiţională şi care a cunoscut un oarecare recul datorită multiplicării surselor de informare care operează în contextul activităţii instructiv-educative.

Felul şi maniera în care este exercitată această funcţie, condiţionează comunicarea didactică pentru că respectivele cunoştinţe trebuie accesibilizate elevilor şi însoţite de explicaţiile de rigoare pentru a beneficia de înţelegerea cuvenită.

Dimpotrivă, exercitarea defectuoasă a acestei funcţii, poate conduce la supraîncărcarea elevilor, la apariţia golurilor în cunoştinţe, la neînţelegeri şi erori, cu consecinţe negative pe termen lung în pregătirea generală a acestora.

b) *animator al grupului de elevi*, funcţie graţie căreia profesorul este implicat în organizarea şi funcţionarea optimă a respectivului grup.

În virtutea acestei funcţii, profesorul trebuie să-i atragă pe elevi în atingerea obiectivelor stabilite, să stabilească calendarul activităţilor în care este implicat grupul, să adapteze sarcinile la posibilităţile şi capacităţile fiecărui membru, să identifice mijloacele pentru amplificarea coeziunii grupului, să detensioneze situaţiile conflictuale ivite etc.

Toate aceste aspecte, cum uşor se poate anticipa, au un efect direct asupra comunicării şi toate, la rândul lor, sunt condiţionate de modul de funcţionare a comunicării.

c) *îndrumător (conducător) al elevilor* pentru a le forma acestora capacităţi de autoinstruire şi deprinderi de muncă intelectuală care să le permită şi pe viitor accesul la perfecţionare şi la autoformare.

Mai concret, prin intermediul acestei funcţii, profesorul îi va abilita pe elevi cum să înveţe, ce comportamente să adopte în situaţii standardizate sau diferite, cum să rezolve anumite sarcini, iar prin specificul său, această funcţie probează o pregnantă dimensiune formativă.

Importanţa acestei funcţii este fundamentală pentru că, într-o perioadă marcată de multiple schimbări şi transformări, mecanismele adaptative ale individului sunt vitale în procesele de integrare profesională şi de integrare socială.

d) *„om resursă"* sau persoană de încredere care poate interveni în ajutorul elevilor, mai ales, în direcţii care transgresează problematica şcolară: probleme de sănătate, probleme de natură afectivă, relaţii delicate cu familia etc.

Avantajul maximal în exercitarea acestei funcţii îl reprezintă faptul că, prin echidistanţa şi neutralitatea sa, profesorul poate înţelege obiectiv aceste probleme cu care se confruntă elevii şi, în consecinţă, le poate oferi sugestii valoroase care să-i ajute să le depăşească.

Prin specificul său, această funcţie favorizează cu precădere schimburile de natură afectivă între profesori şi elevi ceea ce înseamnă că ei pot să-şi împărtăşească părerile, convingerile, atitudinile de care sunt animaţi ceea ce conduce la o mai bună cunoaştere reciprocă.

e) *supervizor (evaluator),* funcţie tradiţională a profesorului care nu şi-a diminuat din importanţă pentru că, pe de o parte, profesorul este interesat de a evalua progresele şi achiziţiile realizate de elevii săi ca urmare a eforturilor depuse iar, pe de altă parte, pentru că este interesat de a ameliora procesul de instruire, iar acest lucru nu este posibil decât în cazul în care se relevă atât elementele izbutite ale acestuia, cât şi disfuncţionalităţile care au apărut.

f) *funcţia psihopedagogică de orientare* prin intermediul căreia, profesorul nu realizează în exclusivitate acest gen de activitate, pentru că nu are nici pregătirea teoretică sau practică a psihologului şcolar sau a consilierului şi nici nu poate purta întreaga responsabilitate a orientării elevilor. Datorită faptului însă că el cunoaşte foarte bine elevii, profesorul le poate oferi celor doi specialişti amintiţi anterior informaţii relevante despre elevi care, coroborate cu rezultatele

obținute de aceştia la diferite probe, să facă activitatea de orientare mai riguroasă şi mai eficientă.

Relația profesor-elev este însă mult mai complexă şi nu poate fi analizată din perspectiva unei singure dimensiuni, indiferent de consistența şi nivelul de complexitate ce-i sunt caracteristice. Nu întâmplător, acest gen de relație este considerat a fi una de *mediere* între elev şi mediul în care acesta evoluează ca urmare a unor interacțiuni multiple şi complexe.

Încercând o analiză mai detaliată şi mai profundă a acestei medieri R. Feuerstein (1990) enumeră o serie de criterii care definesc o mediere eficace:

1) *Intenționalitate şi reciprocitate* (formatorul trebuie să fie convins de necesitatea acțiunii sale şi acceptat de către copil ca mediator);
2) *Transcendență* (el convine să depăşească sistemul nevoilor imediate);
3) *Semnificație sau sens* (a comunica copilului sensul activităților care i se propun);
4) *Sentimentul de competență* (mediatorul trebuie să fie convins de propria sa competență);
5) *Reglarea şi controlul comportamentului* (să se evite ca elevul să acționeze fără să se ofere timp de reflecție);
6) *Comportament de cooperare* (împărtăşirea şi luarea în considerație a punctului de vedere al celuilalt);
7) *Individualizare şi diferențiere* (a adapta medierea la fiecare persoană în numele dreptului la originalitate);
8) *Cercetarea, investigarea scopurilor* (planificarea obiectivelor şi conştientizarea finalităților activităților propuse);
9) *Comportament de provocare* (căutarea noutății şi complexității);
10) *Schimbare* (a determina copilul să ia cunoştință de evoluția sa);

11) *Alternativă pozitivă* (a oferi ocazia de exersare a capacității de alegere şi de decizie);

12) *Apartenența la specia umană* (a proceda în aşa fel încât elevul să ştie să se situeze în cultura sa şi în propria sa istorie).

Dacă respectivele criterii, în totalitatea lor, definesc o mediere sau o mijlocire eficace este de domeniul evidenței ca, unele dintre ele, în mod special fac referire directă la procesul de comunicare şi, prin modul formulare, chiar sugerează o ameliorare a acesteia. Spre exemplificare primul criteriu *(intenționalitate* şi *reciprocitate)* stipulează exigența, ca mai întâi educatorul să fie convins de urgența sau oportunitatea acțiunii sale, iar după aceea, să fie acceptat de către copil ca mediator, cerință ce nu poate fi îndeplinită decât în cazul unei bune comunicări şi a unei comuniuni afective. Apoi, criteriul al treilea (*semnificație* sau *sens*), vizează de asemenea o bună comunicare între educator şi elev, acesta din urmă putând să conştientizeze semnificația şi importanța activităților la care participă pentru a se motiva mai eficient şi pentru a-şi regla comportamentul în funcție de solicitări. De asemenea şi criteriul al şaselea *(comportament de cooperare)* se înscrie tot pe linia eficientizării comunicării, cu trimitere directă, la familiarizarea şi armonizarea punctelor de vedere ce aparțin membrilor care alcătuiesc grupul de instruire. În sfârşit, criteriul al zecelea *(schimbare)* şi al unsprezecelea *(alternativă pozitivă)* sunt corelate procesului de comunicare, primul presupunând o informare permanentă a elevului referitoare la propria evoluție deci la progresele făcute în urma procesului de instruire iar, cel de al doilea, implicarea elevului în actul de decizie şi de opțiune pentru anumite alternative.

Aceste scurte observații demonstrează cu certitudine că relația profesor-elev are un impact extrem de important asupra comunicării didactice putând s-o favorizeze în cazul în care ea creează un climat de permisivitate, de securitate

afectivă pentru elevi, de promovare a cooperării şi a liberei iniţiative, de stimulare a creativităţii, dar poate s-o şi restricţioneze când generează un climat de austeritate, de competiţie, de ignorare a motivaţiilor elevilor sau a iniţiativelor pe care ei le promovează.

2.9. ***Stilurile educaţionale*** reprezintă neîndoielnic o variabilă importantă de susţinere a comunicării didactice dacă, prin comportamentele didactice pe care le înglobează, se caracterizează printr-o suficientă elasticitate şi pemisivitate menite să creeze o atmosferă de emulaţie, de încredere şi de cooperare productivă în cadrul colectivului şcolar.

Pornindu-se de la aceasta afirmaţie este interesant de văzut cum se structurează potenţial posibilele comportamente specifice profesorului şi care sunt, în funcţie de caracteristici, cele cu un impact mai mare asupra procesului de comunicare didactică.

În aceasta direcţie a încercărilor de identificare a posibilelor comportamente didactice există o serie de studii efectuate pe eşantioane mai mari sau mai mici de profesori, unul dintre cele mai cunoscute şi mai des invocate fiind cel realizat de David G. Ryans (1974, pp.71-87) în care autorul face mai întâi o disociere între comportamentul eficace şi comportamentul ineficace fiecăruia fiindu-i specifice o serie de caracteristici după cum urmează:

Comportament eficace

1. Plin de energie, entuziast.
2. Se interesează de elevi şi de activităţile clasei.
3. Vesel, optimist.
4. Posedă stăpânire de sine, nu este tulburat cu uşurinţă.
5. Îi place să se amuze.

6. Recunoaşte si admite erorile sale.

7. Este onest, imparţial şi obiectiv în ceea ce priveşte tratamentul elevilor.

8. Este răbdător.

9. Manifesta înţelegere şi simpatie în activitatea sa cu elevii.

10. Amical şi amabil în relaţiile cu elevii.

11. Ajuta elevii în problemele lor personale precum şi în cele şcolare.

12. Îndeamnă elevii la efort şi recompensează lucrul bine făcut.

13. Recunoaşte eforturile elevilor.

14. Intuieşte reacţiile aproapelui în contexte sociale.

15. Încurajează elevii în încercarea de a-i face să lucreze mai bine.

16. Activitatea din clasă, bine organizată şi metodică.

17. Sistem de lucru suplu în cadrul unui plan.

18. Vine în întâmpinarea nevoilor fiecărui elev.

19. Stimulează elevii cu ajutorul unor materiale şi tehnici interesante şi originale.

20. Demonstrează şi explică cu claritate într-o manieră practică.

21. Dă directive explicit şi corect.

22. Încurajează elevii să-şi rezolve problemele personale şi le apreciază realizările.

23. Asigură disciplina cu calm, cu demnitate, în mod favorabil.

24. Ajută bucuros (este plin de solicitudine).

25. Anticipează şi încearcă să rezolve posibilele dificultăţi.

Comportament ineficace

1. Apatic, trist, pare că se plictiseşte.

2. Pare a nu avea nici un interes pentru elevi şi pentru activităţile din clasă.

3. Deprimat, pesimist, pare nefericit.

4. Se mânie, este cu uşurinţă tulburat.

5. Este prea serios, prea ocupat, insensibil la umor.

6. Nu este conştient de erorile sale sau nu reuşeşte să le admită.

7. Este nesincer sau parţial în relaţiile cu elevii.

8. Este nerăbdător.

9. Rece cu elevii, utilizează sarcasmul, arătând o lipsa de simpatie în privinţa lor.

10. Distant în relaţiile cu elevii.

11. Pare a nu fi conştient de problemele şi de nevoile elevilor.

12. Nu laudă elevii, dezaprobă, se arată de un rigorism exagerat.

13. Se îndoieşte de motivele elevilor.

14. Nu anticipează reacţiile aproapelui în contexte sociale.

15. Nu face nici un efort pentru a încuraja elevii să lucreze mai bine.

16. Activitate fără plan, lipsind organizarea.

17. Sistem de lucru rigid, se dovedeşte incapabil de a devia de la plan.

18. Nu reuşeşte să ia măsuri, având în vedere diferenţele şi nevoile fiecăruia dintre elevi.

19. Utilizează materiale şi tehnici de învăţare fără interes pentru elevi.

20. Demonstraţiile şi explicaţiile nu sunt clare şi sunt conduse mediocru.

21. Directivele sunt incomplete şi vagi.

22. Nu reuşeşte să ofere elevilor posibilitatea să-şi rezolve problemele, nici să le aprecieze activitatea.

23. Nu încetează de a dojeni, ridiculiza, recurgând la forme de sancţiuni severe sau neaşteptate.

24. Ajutorul (suportul) sau este un eşec, sau el oferă informaţii în silă.

25. Este incapabil de a prevedea şi a rezolva posibilele dificultăţi.

Dincolo de aceasta disociere, oarecum globală între comportamentul *eficace* şi cel *ineficace*, D. Ryans decelează o serie de palete comportamentale, subsumate evident categoriilor mai extinse enumerate anterior şi care sunt structurate pe sistemul pereche, după cum se poate constata în continuare.

1. Comportament părtinitor - just

Părtinitor

1. *Tratează în mod continuu un elev cu dispreţ.*
2. *Pedepseşte sau critica constant anumiţi elevi.*
3. *Acordă avantaje deosebite unui elev.*
4. *Acordă mai multă atenţie unuia sau câtorva elevi.*
5. *Are prejudecăţi (favorabile sau defavorabile) faţă de câteva grupuri sociale, rasiale sau religioase.*
6. *Are o anumită suspiciune în privinţa motivelor furnizate de către elevi.*

Just

1. *Tratează toţi elevii aproape la fel.*
2. *În caz de controversă, elevul îşi poate explica poziţia.*
3. *Acordă atenţie tuturor elevilor.*
4. *Orientare acordată pe rând.*
5. *Îşi bazează critica sau lauda pe evidenţa reala, nu pe mărturii.*

2. Comportament autocratic – democratic

Autocratic

1. *Dă un ordin la fiecare pas.*

2. Este intolerant în legătura cu ideile elevilor.

3. Autoritar când dă instrucţiuni. Ordinele sale trebuie să fie executate imediat.

4. Întrerupe elevii deşi, conversaţia lor nu iese din subiect.

5. Întotdeauna, mai degrabă conduce decât participă.

Democratic

1. Îndrumă elevul fără a fi autoritar.

2. Schimbă idei cu elevii.

3. Încurajează părerea-opinia elevilor.

4. Încurajează elevii să ia ei înşişi decizii.

5. la parte la activităţi fără a domina.

3. Comportament distant - disponibil

Distant

1. Rigid şi oficial în raporturile sale cu elevii.

2. Izolat, retras faţă de activitatea de la clasă.

3. Condescendent faţă de elevi.

4. Nu arată interes decât pentru obişnuinţa şi subiecte tratate.

5. Desemnează elevul prin expresia „acest copil".

Disponibil

1. Uşor, pentru a se apropria de toţi elevii.

2. Participă la activitatea de la clasă.

3. Răspunde la cereri rezonabile sau la întrebări.

4. Vorbeşte elevilor ca unor egali.

5. Transmite dorința de a se depune eforturi.

6. Încurajează.

7. Este conştient de diferențele individuale.

4. Comportament limitat – înțelegător

Limitat

1. Nu recunoaşte rezultatele elevilor decât dacă ele sunt conforme cu un model academic. Nu se interesează de problemele specifice.

2. Total neînțelegător când un elev eşuează într-o sarcină (activitate).

3. Nu acordă atenție decât unei activități foarte bune sau foarte proaste.

4. Se arată nerăbdător cu un elev.

Înțelegător

1. Se dovedeşte conştient de problemele afective personale ale unui elev şi de nevoile sale.

2. Este tolerant cu erorile comise de elev.

3. Răbdător peste anumite limite cu un elev.

4. Manifestă simpatie pentru un punct de vedere al elevilor.

5. *Comportament sever - amabil*

Sever

1. Dispus să critice prea aspru.

2. Are un umor deplasat.

3. Devalorizează eforturile elevului, este ironic.

4. Dojeneşte mult.

5. Se înfurie.

6. Se foloseşte de ameninţări.

7. Permite elevilor de a lua în derâdere greşelile colegilor lor.

Amabil

1. Face eforturi pentru a fi plăcut şi /sau pentru a ajuta elevii; amical.

2. Face unui elev un compliment meritat.

3. Găseşte la elevi lucruri bune care atrag atenţia.

4. Pare a arăta un interes real pentru problema personală a unui elev.

5.Arată afecţiune fără a fi demonstrativ.

6. Comportament monoton - stimulator

Monoton

1. Explicaţii fără interes, monoton.

2. Sarcinile activităţii au furnizat puţine motivaţii sau, nu au furnizat de loc.

3. Nu reuşeşte să genereze o provocare.

4. Însufleţirea lipseşte.

5. Nu reuşeşte să focalizeze interesele elevilor.

6. Pedant, plictisitor (enervant, agasant).

7. Lipsa de entuziasm, este plictisit de acţiune.

Stimulator

1. Prezentare foarte interesantă; ştie să atragă şi să menţină atenţia fără a fi superficial.

2. Inteligent şi spiritual deşi nu se laudă a fi cultivat.

3. Entuziast, însufleţit.

4. Atribuţii antrenând discuţia.

5. Trage profit din interesul elevilor.

6. Conduce lecţia cu succes.

7. Pare a provoca reflecţia.

7. Comportament stereotip - original

Stereotip

1. Utilizează procedee de rutină fără a introduce schimbări.

2. Nu se va detaşa de o metoda pentru a profita de ocazia în legătură cu o întrebare sau o situaţie.

3. Prezentare lipsită de imaginaţie.

4. Nu are resurse pentru a răspunde la întrebări sau a furniza explicaţii.

Original

1. Utilizează, ceea ce par a fi, procedee originale şi relativ unice pentru a ajuta instruirea.

2. Utilizează materiale şi metode noi.

3. Pare dotat cu imaginaţie şi capabil de a dezvolta prezentarea unei chestiuni sau a unei situaţii.

4. Plin de resurse, pentru a răspunde la întrebări; numeroase ilustrări pertinente şi valabile.

8. Comportament apatic - vioi (plin de energie)

Apatic

1. Pare nonşalant, lent, lipsit de entuziasm.

2. Pare plictisit de către elevi.

3. Pasiv în fata elevilor.

4. Pare îngrijorat, neliniştit.

5. Atenţia pare a i se rătăci.

6. Rămâne aşezat majoritatea timpului, nu ia parte în mod activ la activităţile din clasă.

Vioi (plin de energie)

1. Pare energic, vesel în totalitate, entuziast în ceea ce priveşte activităţile prezente.

2. Se preocupă într-o manieră constructivă.

3. Acordă atenţie şi pare interesat de evoluţia clasei.

4. Prompt în a reactiva clasa, când atenţia elevilor se dispersează.

9. Comportament şters – seducător

Şters

1. Neglijent în ţinuta sa.

2. Nu este îmbrăcat adecvat.

3. Tern, fără opinie.

4. Purtare puţin seducătoare.

5. Posedă obişnuinţe personale care amuză.

6. Bombăne; nu poate fi înţeles; exprimare limitată; ton neplăcut; inflexiune săracă.

Seducător

1. Curat şi îngrijit.

2. Toaleta foarte îngrijită; se îmbracă cu bun gust.

3. Purtare seducătoare.

4. Nu poseda obişnuinţe personale care amuză.

5. Vorbeşte clar şi distinct; ton agreabil; buna inflexiune a vocii.

10. Comportament dezertiv – responsabil

Care evita dificultatea

1. Evită responsabilitatea, nu este predispus să ia decizii.

2.Îşi declină orice responsabilitate; o transmite elevilor sau altor profesori.

3. Nu intervine în studiul elevului, nu reuşeşte să ajute într-un mod adecvat.

4. Nu controlează o situaţie dificilă.

5. Sarcini şi instrucţiuni rău definite.

6. Nu manifestă nici o insistenţă asupra studiilor individuale sau de grup.

7. Superficial.

Responsabil

1. Îşi asumă responsabilitatea; ia deciziile pretinse.

2. Conştiincios, scrupulos.

3. Punctual.

4. Studios, meticulos.

5. Sugerează că ajută în studiu.

6. Controlează o situaţie dificilă.

7. Dă indicaţii precise.

8. Atrage atenţia asupra nivelelor de calitate.

9. Atent în clasă.

10. Persoană împlinită.

11.Comportament excentric – serios

Excentric

1. Impulsiv, indisciplinat, instabil, schimbător.

2. Cursul acţiunii uşor influenţat de circumstanţele momentului.

3.Inconsecvent.

Serios

1. Calm; stăpân pe sine.

2. Menţine progresul pe direcţia unui obiectiv.

3. Stabil, consecvent în conduita sau opiniile sale.

12. Comportament excitabil – liniştit

Excitabil

1. Uşor tulburat şi bulversat; devenit nervos din cauza situaţiei din clasă.

2. Precipitări în activităţile de la clasă; vorbeşte repede, exprimându-se prin multe cuvinte şi gesturi.

3. Impresionabil; nervos.

Liniştit

1. Pare a se simţi în largul sau în toate momentele.

2. Rămâne calm oricare ar fi climatul din clasă, demn, fără a fi afectat sau grav.

3. Îşi rezervă timp pentru activităţile de la clasă; vorbeşte calm şi liniştit.

13. Comportament nesigur – încrezător

Nesigur

1. Nesigur pe el; nehotărât, ezitant.

2. Timid.

3. Puţin natural.

4.Tulburat şi jenat de erori şi /sau critică.

Încrezător

1. Sigur pe el; încrezător în relaţiile sale cu elevii.

2. Nu este tulburat, nici jenat de erori şi /sau critică.

14. Comportament dezorganizat – metodic

Dezorganizat

1.Nu posedă nici un plan pentru activitate.

2. Neglijent.

3. Obiective care nu sunt evidente; ignoră ceea ce va face în continuare.

4. Îşi iroseşte timpul.

5. Explicaţii nepuse la punct (nefocalizate).

6. Se îndepărtează cu uşurinţă de subiectul tratat.

Metodic

1. Plan organizat, deşi este suplu.

2. Bine pregătit.

3. Prudent în proiectele sale cu elevii.

4. Relativ metodic în desfăşurarea activităţii din clasa.

5. Furnizează explicaţii raţionale.

6. Controlează convorbirea cu elevii; obiective evidente.

15. Comportament inflexibil – adaptabil

Inflexibil

1. Se conformează în mod strict rutinei.

2. Nu face nici un efort pentru a adapta materialele individualităţii elevilor.

3. Incapabil de a modifica explicaţiile sau activităţile pentru a veni în întâmpinarea doleanţelor clasei.

4. Manifestă nelinişte în caz de întreruperi şi de digresiuni.

Adaptabil

1. Flexibilitate în adaptarea explicaţiilor.

2. Oferă elevului materialul care lui îi convine; adaptează activităţile la elevi.

3. Întrebările adresate de elevi sunt pentru el ocazii de a le clarifica ideile.

4. Face faţă unei situaţii neobişnuite cu competenţă.

16. Comportament pesimist – optimist

Pesimist

1. Deprimat; nefericit.

2. Sceptic.

3. Acordă atenţie la ceea ce poate fi „funest, nefast"

4. Vede inutilitatea educaţiei actuale, a sistemului şcolar sau a dascălilor.

5. Reţine greşelile; ignoră ceea ce este bun.

6. Încruntă frecvent sprâncenele; expresia feţei sale nu este agreabilă.

Optimist

1. Vesel; plăcut.

2. Entuziast.

3. Glumeţ (amuzant) cu elevii când se iveşte ocazia.

4. Pune accent pe ceea ce poate fi „rentabil, avantajos".

5. Vede partea bună a lucrurilor; abordează viitorul cu optimism.

7. Atrage atenţia asupra a ceea ce este bun; pune accent pe ceea ce este pozitiv.

17. Comportament imatur – matur

Imatur

1. Naiv în fața anumitor situații.

2. Se plânge; reclamă, revendică.

3.Orgolios; vanitos.

Matur

1. Clasa este centrul activității sale; menționează activitățile clasei și nu pe ale sale.

2. Este stăpân pe el.

18. Comportament limitat (îngust) – deschis

Limitat (îngust)

1. Prezentare limitată a subiectului; deficit în cunoștințe.

2. Nu se detașează, nu se desprinde de text.

3. Nu reușește să îmbogățească discuțiile, convorbirile, cu referire la chestiuni deja apreciate.

4. Nu probează un evantai larg de cunoștințe în știință, artă, literatură și istorie.

5. Oferă răspunsuri incomplete sau inexacte la întrebările elevilor.

6. Lipsa spiritului critic.

Deschis

1. Buna cunoaștere a subiectului prezentat.

2. Extrage exemple şi explicaţii din surse diferite şi din subiectele abordate.

3. Larg evantai de cunoştinţe în domeniul ştiinţei, al artei, al literaturii si al istoriei.

4. Răspunsurile sale la întrebările elevilor sunt satisfăcătoare, complete, precise.

5. Abordează un subiect cu spirit critic.

Analizând această tipologie, inevitabil, pot apărea unele întrebări din rândul cărora dorim să le semnalăm pe următoarele:

a) *Care sunt criteriile de bază în funcţie de care s-au decelat comportamentele identificate şi descrise?*

b) *Există potenţial comportamente didactice care nu sunt incluse în această tipologie dar care se manifestă cu o anumită frecvenţă în activitatea instructiv-educativă curentă?*

c) *Au toate comportamentele identificate o consistenţă semnificativă sau suficientă pentru a dobândi specificitate sau, dimpotrivă, unele sunt schematizări extrem de simplificate, ce pot fi uşor integrate în comportamente mai cuprinzătoare?*

d) *Există similitudini atât de evidente între unele comportamente astfel încât să nu mai fie justificată disocierea lor?*

e) *Se poate afirma, că unele comportamente, prin specificul lor favorizează comunicarea în timp ce altele se constituie într-un factor inhibitor?*

f) *Sub aspectul eficienţei, se poate spune că unele comportamente sunt mai productive decât altele fapt ce ar impune ca ele să fie prezente în mai mare măsură în activitatea instructiv-educativă curentă?*

La toate aceste întrebări vom încerca să răspundem în rândurile care urmează cu intenţia de a mări aria explicativă legată de ipostazele comportamentului didactic.

a) Dacă avem în vedere criteriile în baza cărora s-a operat clasificarea comportamentelor menţionate, printre cele mai semnificative pot fi citate:

1) *obiectivitatea profesorului* (comportament părtinitor-just);
2) *modul de exercitare a puterii* (comportament autocratic-democratic);
3) *competenţe socio-afective* (comportament distant - disponibil);
4) *gradul de activism* (comportament monoton - stimulator);
5) *originalitatea* (comportament stereotip-original);
6) *atractivitatea exercitată* (comportament şters-seducător);
7) *nivelul de responsabilitate* (comportament dezertiv-responsabil);
8) *seriozitatea* (comportament excentric-serios);
9) *siguranţa* (comportament nesigur-încrezător);
10) *organizarea metodică* (comportament dezorganizat-metodic);
11) *flexibilitatea* (comportament inflexibil - adaptabil);
12) *nivelul de optimism* (comportament pesimist-optimist);
13) *gradul de maturitate* (comportament imatur-matur);
14) *amplitudinea intelectuală* (comportament limitat-deschis).

Mai departe, dacă se ia în discuţie natura acestor criterii, uşor se poate observa că unele sunt intim corelate cu *trăsăturile afectivităţii* profesorului, iar aici avem în vedere competenţele socioafective, altele sunt legate de *trăsăturile temperamentale* (gradul de activism), altele de cele *caracteriale* (obiectivitatea, seriozitatea, responsabilitatea), altele de *caracteristicile gândirii*, (flexibilitatea),

altele de *competențele metodice*, altele de *concepția despre viața* pe care o are un profesor sau altul.

b) La întrebarea, dacă exista potențial comportamente ce nu se regăsesc în tipologia oferita de Ryans, răspundem afirmativ, semnalând bunăoară existența unor elemente de violență și chiar agresivitate în manifestări care, ar putea fi integrate în comportamentele, a căror distincție să fie certificată efectiv din perspectiva acestor caracteristici, după cum, nu pot fi neglijate sau ignorate nici manifestările de pedofilie, înregistrate mai ales în ultimele două decenii, sau consumul exagerat de alcool care de asemenea, s-ar putea obiectiva în comportamente distincte.

Facem aceste precizări, nu cu intenția vădita de a identifica minusuri în tipologia oferită de autorul citat ci, mai degrabă, de a găsi o justificare menită să explice inexistenta unor comportamente care, de altfel, sunt tot mai frecvente în activitatea educațională curentă.

Explicația cea mai plauzibilă pare aceea ca, *volens-nolens*, comportamentele didactice sunt într-o corelație directă cu evoluțiile socio-economice și chiar cu mentalitățile specifice unei epoci istorice determinate, de unde concluzia finală, că unele pot proba în timp o existență perenă, pe când altele, pot fi specifice numai unor perioade de timp, bine delimitate și bine circumscrise. În consecință, nu este exclus, ca într-un viitor mai mult sau mai puțin îndepărtat, să asistăm la o anumită metamorfoză a comportamentelor didactice, pe de o parte, datorită evoluțiilor de natură politică, socială, care, inevitabil, vor influența paleta de comportamente, iar, pe de altă parte, datorită modului de valorizare a statutului cadrului didactic de către societate, care va avea efecte și mai vizibile indiferent că acest aspect este mai mult sau mai puțin dezirabil.

c) În privința gradului de similitudine existentă între unele comportamente, se poate spune că unele sunt mai apropiate ca specific şi ar putea fi eventual, integrate în categorii comportamentale mai largi, cum este cazul perechilor de comportamente *autocratic / democratic-sever / amabil* respectiv *monoton / stimulator-apatic / vioi,* deoarece, ceea ce le este comun este mult mai consistent în comparație cu ceea ce le diferențiază.

Pe de altă parte, această similitudine poate fi demonstrată atât în cazul primei perechi, criteriul de bază constituindu-l *modul de exercitare a puterii*, iar în cazul celei de a doua *gradul de activism* care caracterizează activitatea, dar şi prin analizarea diverselor caracteristici sau particularități ce sunt specifice respectivelor comportamente.

Bunăoară, în cazul comportamentelor *autocratic* şi *sever* se pot identifica particularități comune care demonstrează o dirijare foarte strictă a elevilor, utilizarea criticii frecvente, apelul la amenințări, folosirea unui umor inadecvat situației etc., acelaşi lucru, fiind valabil şi pentru variantele de comportament *democratic* respectiv *amabil* (binevoitor), în cadrul cărora, deciziile sunt descentralizate, profesorul exercită o influență preponderent indirectă, dimensiunea afectivă a relației educative este mai consistentă, problemele personale ale elevilor nu sunt ignorate ci, dimpotrivă, constituie o preocupare constantă a profesorului.

d) În ceea ce priveşte consecințele pe care le au diversele tipuri de comportamente asupra comunicării este evident că unele, prin particularități şi specific, se constituie într-un factor de susținere şi de facilitare a acesteia pe când altele, dimpotrivă, o afectează nefavorabil şi chiar o restricționează. La modul concret, din rândul comportamentelor cu influență benefică asupra comunicării se detaşează cel *democratic*, cel *disponibil*, cel *stimulator* şi cel *deschis*, în paleta acestora intrând caracteristici sau note cu incidență maximă asupra procesului

comunicațional, precum schimbul de idei cu elevii, încurajarea opiniilor acestora, considerarea elevilor ca parteneri egali, prezentare interesantă a conținuturilor în timp ce alte comportamente, cum sunt cel *autocratic*, cel *distant*, cel *monoton* şi cel *limitat*, dimpotrivă, o limitează şi chiar o alterează deoarece, prin intermediul lor se manifestă, nu de puține ori, intoleranța în legătură cu ideile elevilor, întreruperi frecvente ale elevilor chiar când aceştia nu transgresează perimetrul subiectului tratat, oferirea unor explicații neinteresante pentru elevi, incapacitatea de a focaliza interesele acestora, prezentarea limitată a subiectului, oferirea unor răspunsuri incomplete sau inexacte la întrebările acestora.

e) Şi sub aspectul eficienței se poate constata că, unele comportamente din tipologia amintită, sunt mai productive decât altele, criteriile în funcție de care se realizează respectiva partajare fiind evident numeroase, printre cele mai relevante putându-se aminti gradul de activism conferit întregii activități, originalitatea probată, siguranța cu care se acționează, competențele ştiințifico-metodice s.a.

În consecință, utilizând aceste criterii, uşor se poate deduce că, mai productive şi deci mai eficiente sunt comportamentele *echitabil, democratic, disponibil, înțelegător, amabil, stimulator, original, vioi, responsabil, serios, încrezător, metodic, adaptabil, deschis,* şi mai puțin productive, comportamentele *părtinitor, autocratic, distant, limitat, sever, monoton, stereotip, apatic, dezertiv, excentric, nesigur, dezorganizat, inflexibil, limitat.*

Cunoscându-se aceste diferențe, dezirabil ar fi ca cele cu productivitate mai mare să dobândească o pondere mai consistentă în activitatea didactică curentă, sporindu-se astfel eficiența întregului proces instructiv-educativ.

Pe de altă parte, comportamentele didactice, ca modalități concret-acționale pot fi integrate, la rândul lor, în categorii mai cuprinzătoare, în consecința ele configurează *stilurile didactice* sau stilurile educaționale, care se

caracterizează - spre deosebire de comportamente care pot avea şi un caracter spontan sau accidental - printr-o constanţă deosebită în manifestare, dar şi prin includerea unor caracteristici sau note specifice personalităţii fiecărui cadru didactic, ceea ce explică diferenţele incontestabile existente în rândul membrilor corpului profesoral.

Aşadar, stilul didactic poate fi considerat şi ca o sumă de comportamente dar, concomitent, şi ca o matriţă care poate aplatiza diferenţele dintre comportamente mai ales în cazul, când acestea se pot situa în raporturi de antinomie evidentă.

Situându-se într-un raport de supraordonare faţă de comportamente, stilurile didactice nu se mai disting printr-o varietate atât de diversă, de unde şi numărul relativ redus al acestora, comparativ cu cel al comportamentelor. Gradul mai mare de generalitate, chiar dacă prezintă incontestabil şi multe impedimente, unele ţinând de imposibilitatea surprinderii în totalitate a demersurilor întreprinse de profesor în clasă, poate fi considerat un aspect pozitiv, din mai multe privinţe, dar, în primul rând, din perspectiva formării iniţiale a cadrelor didactice care pot beneficia de o pregătire bazată pe paradigme mai largi, cu o mai mare putere explicativă şi mai operaţionale, în cazul în care se pune problema elaborării de strategii didactice eficiente sau, când se încearcă evaluarea prestaţiei didactice a profesorilor.

Ca şi în cazul comportamentelor didactice şi analiza stilurilor a constituit o preocupare constantă în perimetrul psihopedagogiei, unul din reperele importante fiind studiul întreprins de R. Lippitt şi R. K. White (1965, t I, pp. 278-292) pe grupuri de copii frecventând cluburi de loisir.

Cu ocazia acestei cercetări au fost decelate trei stiluri de conducere şi anume *stilul autoritar, stilul democratic* şi *stilul laissez-faire*, fiecare distingându-se printr-o serie de caracteristici din rândul cărora, cele mai relevante sunt:

1) ***Stilul autoritar***:

a) obiectivele grupului sunt stabilite de către lider fără consultarea celorlalți membrii ai grupului;

b) deciziile sunt luate unilateral, fără sa se țină cont de părerile, opiniile sau interesele majorității membrilor;

c) distribuirea sarcinilor, ca și secvențierea activității ulterioare sunt realizate în exclusivitate de către conducător;

d) modul de asociere și de conlucrare dintre membri este de asemenea impus;

e) criteriile de evaluare a activității grupului sunt stabilite de către lider iar, de multe ori, ele nu sunt cunoscute de către membrii care alcătuiesc respectivul grup;

f) comunicarea realizată la nivelul grupului este preponderent una pe „verticală", deci un tip de comunicare unidirectională;

g) aprecierile sau criticile la adresa membrilor grupului sunt făcute fără invocarea unor argumente obiective;

h) stările de frustrare ale membrilor generează frecvent tensiuni.

2) ***Stilul democratic***:

a) obiectivele sunt stabilite de comun acord cu toți membrii grupului;

b) toate deciziile care vizează viața și activitatea grupului sunt dezbătute și analizate iar, în final, se optează spre cele cu relevanță maximă;

c) etapele sau secvențele activității care urmează sunt comunicate membrilor, pentru ca ei, să–și formeze o imagine clară despre specificul și exigențele acesteia;

d) distribuirea sarcinilor către membrii grupului se face prin consultarea acestora, urmărindu-se în permanență o compatibilitate maximă între exigentele acestor sarcini şi posibilitățile reale ale celor care le vor îndeplini;

e) modul de asociere a membrilor rămâne la latitudinea lor, putând să se facă după mai multe criterii, fie că este vorba de afinități, de nivel de instrumentare, de ritmul de lucru, de temperament etc.;

f) aprecierea activității se face după criterii foarte clare, care sunt cunoscute de către toți membrii grupului;

g) schimburile la nivelul grupului se fac atât pe *„verticală"* cât şi pe *„orizontală"*;

h) liderul se comportă ca un partener egal al celorlalți, care nu-şi impune punctele de vedere, ci oferă sugestii sau alternative referitoare la problemele cu care membrii se confruntă;

i) atmosfera din grup nu este tensionată deoarece conflictele nu ajung să se cronicizeze.

3) ***Stilul laissez - faire***:

a) membrii grupului au libertate totală în luarea deciziilor;

b) liderul procură materialele necesare desfăşurării activității dar, rămâne la latitudinea membrilor cum vor fi ele folosite;

c) problemele legate de planificarea activității, de distribuirea sarcinilor intră în responsabilitatea membrilor şi nu a conducătorului;

d) liderul nu participă la activitatea grupului şi oferă informații sau îşi exprimă opiniile numai dacă este solicitat;

e) evaluarea activității nu este făcută de către lider, rămânând la latitudinea membrilor să identifice criterii sau să elaboreze standarde;

f) comunicarea la nivelul grupului se face preponderent pe orizontală;

g) desfășurarea activității este marcată, nu de puține ori, de elemente de derută sau de confuzie.

Alături de această paradigmă, oarecum clasicizată asupra stilurilor, au apărut, în ultimii ani şi alte modele care au menirea de a nuanța în mai mare măsură variantele inițiale.

Spre exemplificare *E. Păun* (1999, pp.121-129) prezintă, în cadrul unei scheme mult mai dezvoltate, următoarele tipuri de stiluri:

1) ***Stilul autoritar***;

2) ***Stilul participativ***, care are mai multe variante:

a) stilul consultativ;

b) stilul democratic;

c) stilul reprezentativ.

*3) **Stilul autoritarist*** (autocrat) cu două variante:

a) stilul represiv;

b) stilul dictatorial.

4) Stilul individual, cu trei variante:

a) stilul „vacuum";

b) stilul intrusiv;

c) stilul carismatic.

5) Stilul laissez-faire, cu două variante:

a) stilul refuz /negare;

b) stilul fals-democratic.

6) Stilul haotic.

Toate aceste stiluri prezintă o serie de caracteristici din care derivă, inexorabil, şi unele avantaje sau dezavantaje, pentru fiecare categorie în parte, ceea face ca unele, să fie apreciate ca mai productive decât altele şi deci mai eficiente în activitatea instructiv-educativă cotidiană.

Revenind la stilurile didactice tradiţionale *(autoritar, democratic, laissez-faire),* există un consens în rândul autorilor care au abordat problematica stilurilor în a nu conferi avantaje indiscutabile vreunuia dintre ele şi deci, în a nu-i conferi o poziţie privilegiată. Sub acest aspect este mai mult decât edificatoare opinia lui D. Potolea (1982, p.153) care menţionează: *„Una din concluziile generale care decurg din ansamblul cercetărilor de până acum este aceea ca valabilitatea unui stil nu poate fi hotărâtă în baza unei liste generale de avantaje şi dezavantaje, ci potrivit situaţiei contextuale, în funcţie de anumiţi factori critici".* Cu alte cuvinte, un stil sau altul, nu poate fi apreciat ca bun sau rău decât în corelaţie cu o serie de variabile cum sunt: sarcinile de învăţare, ciclul de şcolaritate, configuraţia grupului, particularităţile psihologice individuale ale elevilor, structurile de personalitate ale profesorului.

Aceeaşi poziţie este exprimată şi de un alt autor *E. Păun* (1999, p.126) care, luând în discuţie problema eficienţei stilurilor notează: „Nu vom compara cele două stiluri clasice de bază *(autoritar* şi *democratic* n.n.) din perspectiva superiorităţii unuia faţă de celalalt, pentru că majoritatea analizelor nu dau câştig de cauză, în mod absolut, unuia sau altuia, nu conduc la concluzii tranşante de tipul bun-rău. Totuşi, tendenţial, există o superioritate de partea stilului democratic, dar aceasta este relativă şi contextuală. În anumite situaţii precise, stilul autoritar poate fi superior (ca organizare, performanţe înalte şi rapide etc.). Stilul democratic are de partea sa efecte pozitive în planul gradului de angajare, motivare, participare şi asumare a responsabilităţilor. Dacă disputa nu este tranşată definitiv în planul avantajelor sau dezavantajelor, în privinţa consecinţelor celor

două stiluri asupra climatului, avantajele sunt în totalitate de partea stilului democratic. Acesta produce un climat destins, bazat pe încredere şi respect, motivare, participare, spirit de echipă".

Dacă însă, în privinţa productivităţii, lucrurile nu par tranşate în favoarea vreunuia dintre stiluri, nu acelaşi lucru este valabil atunci când se pune problema comunicării didactice. După părerea noastră, prin caracteristicile sale, stilul democratic susţine în mai mare măsură comunicarea în comparaţie cu cel autoritar, acest lucru având la baza o serie de considerente de genul:

1) climatul destins la nivelul grupului facilitează relaţionarea dintre membri şi schimbul de idei;

2) se stimulează participarea membrilor şi se apreciază spiritul lor de iniţiativă;

3) cooperarea. dintre membri nu este obstrucţionată sau blocată;

4) atragerea membrilor în actul de decizie îi pune în situaţia de a comunica mai mult şi mai eficient;

5) inexistenţa unei cenzuri severe din partea liderului, face ca reţelele de comunicare să funcţioneze *„la vedere"* şi nu *„în clandestinitate"*.

O paradigmă interesantă asupra stilurilor didactice oferă şi M. Altet (1993) care, trecând în revistă câteva contribuţii majore referitoare la această variabilă a procesului de instruire ajunge în cele din urmă să definească stilul ca fiind *„maniera personală dominantă de a fi, de a intra în relaţie şi de a acţiona a profesorului"*.

În consecinţă, stilurile de învăţământ ar putea fi clasificate în trei categorii şi anume*: stilul personal, stilul relaţional, stilul didactic.*

a) Stilul personal este determinat de variabile ale personalităţii cadrului didactic integrând opiniile pe care le posedă, atitudinile pe care le etalează în diverse contexte, reprezentările după care se ghidează, concepţiile care îl animă,

valorile pedagogice la care aderă, concepția pe care şi-a format-o asupra elevilor, configurația raportului pe care îl are cu cunoaşterea, teoriile sale referitoare la învățare etc.

Toate aceste elemente ale personalității pot fi puse în evidență cu o serie de instrumente specifice activității de diagnoză de tipul:

- *chestionarelor de atitudini* (exemplu chestionarul ACP 77 de G. Mialaret, scara de atitudini de tip Likert cu ajutorul căreia poate fi relevată atitudinea pedagogică generală a profesorului, modalitățile sale de acțiune, relațiile pe care le are cu cunoaşterea, imaginea pe care şi-a format-o despre sine, imaginea pe care şi-a format-o despre elevi etc.
- *inventarul valorilor interpersonale* elaborat de L. Gordon (1975);
- *chestionarul referitor la dimensiunile personalității* (16 PF al lui Catell).

b) Stilul relațional, concretizat în maniera de a comunica cu elevul care, la rândul său, poate viza mai multe aspecte pe care M. Altet (op. cit., p. 94) le enumeră în următoarea configurație:

-maniera de a intra în interacțiune cu elevul, cu clasa;

-modalitatea de a administra interacțiunile, de a impulsiona anumite relaționări;

-abilitatea de a crea un anumit climat, de a dezvolta anumite forme şi modalități de comunicare, de a utiliza mai mult sau mai puțin mesajele nonverbale;

-capacitatea de a arăta o anumită abilitate de a fi în relație cu elevii, de a avea *contactul*, de *a* percepe realitatea grupului-clasă.

Există mai mulți indicatori care obiectivează această dimensiune relațională a stilului pedagogic din rândul cărora, o semnificație mai relevantă au

originea şi destinaţia mesajelor, numărul de interacţiuni profesor - elevi, tipul de vorbire a profesorului, natura şi forma mesajelor transmise de către profesor elevilor, raportul dintre mesajele transmise în exclusivitate elevilor în mod individual şi cele expediate întregii clase, natura intervenţiilor operate de profesor în cadrul interacţiunii etc.

În urma unor cercetări intreprinse asupra stilurilor didactice, autoarea a ajuns la concluzia că însuşi stilul relaţional se concretizează în mai multe ipostaze sau variante şi anume:

-*instructorul* sau *anchetatorul* clasei care se adresează cu precădere clasei;

-*anchetatorul individului* se adresează în mod special elevului desemnându-l sau indicându-l pe acesta;

-*anchetatorul schimbător mixt* dirijează sau orientează în acelaşi timp mesajele sale spre clasă şi spre indivizi ca entităţi separate;

-*instructorul-ghid* (îndrumătorul) lasă elevului iniţiativa mesajelor şi reglează schimburile în grupurile mici.

c) ***Stilul didactic*** este la rândul său determinat de felul cum se manipulează unele variabile ale procesului de instruire, fie că este vorba de selectarea metodelor, de elaborarea strategiilor didactice, de organizarea situaţiilor de învăţare etc.

Stilul didactic trebuie pus în corelaţie cu funcţiile pe care le îndeplineşte profesorul în clasă şi care, la rândul lor, vor avea impact decisiv şi asupra funcţiilor îndeplinite de către elev dar şi asupra situaţiilor, respectiv instrumentelor de învăţare.

Altfel spus, o serie de indicatori concretizaţi în funcţia didactică îndeplinită de către profesor în clasă, în situaţia de învăţare structurată şi determinată să devină funcţională, în funcţie de instrumentul de învăţare utilizat,

ajung să determine în final o anumită ipostază a stilului didactic, aşa cum uşor se poate observa din prezentarea tabelului de mai jos, preluat de la autoarea citată:

Stilul	Funcţia didactică	Situaţia de învăţare	Instrumentul de învăţare
• *expozitiv*	-informare -organizare -gestionare	-impunere -colectivă	-discurs -verbal -inductor
• *interogativ*	-interogare evaluare	-interactiv-colectivă	-joc de întrebări dirijate
• *incitativ*	-stimulare	-interactiv -colectivă	-întrebări deschise, -contribuţia elevilor
• *animat (stimulator)*	-îndrumare	-interactiv-grupală	-activitate de grup
• *îndrumător*	-îndrumare -reglare	-individualizată	-relaţie de ajutor, -fişe ordinator
• *mixt-flexibil*	-toate funcţiile potrivit modalităţii	-variate diferenţiate	-multiple, potrivit situaţiei

În final deci, s-ar putea spune, că fiecare stil, prin specificul şi caracteristicile sale, are şi un anumit potenţial comunicativ de care profesorul trebuie să fie conştient şi pe care să-l valorifice ţinând cont de variabilele enunţate anterior.

3. **Factorii favorizanţi ai comunicării didactice de natură socială.** Importanţa acestei categorii de factori este de asemenea indubitabilă iar, faptul

acesta, se poate explica prin referirea directă la multiplele contexte în cadrul cărora se desfăşoară respectivul proces, deoarece, cum amintim anterior, comunicarea nu se desfăşoară *„in vitro"*, ci în împrejurări care o pot determina în mod substanţial.

Există, în consecinţă, o serie de variabile sau elemente care poartă această marcă sau emblemă, în marea lor majoritate, fiind intim legate de parametrii grupului în cadrul căruia se desfăşoară procesul de comunicare. Din rândul acestora, dacă se ia drept criteriu, nivelul de relevanţă al impactului avut asupra comunicării se detaşează ca importanţă şi semnificaţie:

1) mărimea grupului

2) poziţia spaţială a membrilor

3) reţelele şi structurile de comunicare

4) structura grupului (statuturi şi roluri)

5) coeziunea grupului

toate acestea putând să favorizeze procesul în condiţiile în care ele funcţionează la parametrii de normalitate şi evident în cazul în care sunt respectate anumite cerinţe de ordin psihopedagogic.

Cunoaşterea respectivilor factori, cât şi a consecinţelor asupra comunicării didactice, reprezintă o necesitate stringentă dacă, într-adevăr, se doreşte ca respectivele elemente să favorizeze comunicarea şi să-i sporească productivitatea.

3.1. Mărimea grupului este, într-adevăr, un element important deoarece există, o legătură directă între numărul membrilor care alcătuiesc grupul şi modul concret în care se realizează comunicarea, uşor putându-se observa că, cu cât grupul va fi mai mic, cu atât se va comunica mai uşor în interiorul său şi invers, cu

cât va fi mai mare, cu atât vor apărea probleme şi dificultăţi, fie că ele vizează emiterea mesajelor, apariţia bruiajelor, distorsionări frecvente.

Lucrurile se şi pot explica uşor deoarece, în cazul creşterii grupului nu numai condiţiile operatorii devin altele, dar chiar contextele de comunicare devin modificate. Apoi şi procesele de cunoaştere reciprocă cunosc metamorfoze ceea ce determină minusuri de informaţie şi instaurarea inevitabilelor filtre în fluxul comunicării.

Evaluând impactul respectivului parametru la nivelul grupului şcolar, se poate face menţiunea că acesta, prin specificul său, se plasează în categoria grupurilor mici, astfel încât, urmările asupra comunicării, n-au efecte specifice grupurilor mari (întreprinderi, asociaţii, etc.), când informaţia, la modul general, este nu numai întârziată dar şi diminuată semnificativ, fapt ce poate afecta buna funcţionare a structurii instituţionale.

Cu siguranţă însă, şi la nivelul grupului şcolar mărirea acestuia poate amplifica problemele comunicaţionale în cazul unor colective foarte aglomerate când, din motive de spaţiu sau personal didactic, efectivele depăşesc nivelul de optimalitate (adică mai mult de 25-30 elevi).

*3.2. **Poziţia spaţială a membrilor*** are, de asemenea, un impact asupra procesului de comunicare, putând s-o faciliteze în cazul în care, prin modul de structurare, favorizează interacţiunea directă a membrilor şi pe cea dintre aceştia şi liderul grupului.

Referitor la configuraţia acestei poziţii, există o serie de experimente care atestă poziţii favorizante şi poziţii marginale sau periferice, primele facilitând emiterea mesajelor şi densitatea de trafic informaţional, în timp ce ultimele au, dimpotrivă, un impact mai puţin favorabil.

Poziția de tipul *„față în față"* favorizează buna desfășurare a comunicării, nu numai pentru că anulează o parte din urmările efectului *„Stienzor"* dar și pentru că, într-o mare măsură, omogenizează distanțele dintre sursă și receptori, conferindu-le tuturor membrilor statut de *„egali"* în cadrul schimburilor derulate în cadrul grupului.

Pentru ca poziția spațială să se constituie într-adevăr într-un factor favorizant al comunicării, trebuie depuse eforturi pentru îmbunătățirea *„arhitecturii școlare"* cum ar spune G. Mialaret, aici intrând, cu siguranță, proiectarea spațiilor destinate activității instructiv educative iar, după aceea, trebuie operate modificări referitoare la dispunerea și aranjarea mobilierului astfel încât, să se creeze configurații de tip *„semicerc"* de tip *„pătrat"*, *„în formă de U"*, etc., cu rolul vădit de a facilita schimburile informaționale și inițiativele de comunicare.

3.3. Rețelele și structurile de comunicare au, de asemenea, un rol de susținere în comunicare în condițiile în care, configurația lor fluidizează schimburile și permite o echilibrare a distribuirii comunicărilor.

Rețelele clasice depistate de H. J. Leavitt (apud. M. Zlate, 1972, p. 170) și anume în formă de *„cerc"*, în formă de *„lanț"*, în „Y", în formă de *„stea"*, sunt mai greu concretizabile la nivelul practicii educaționale curente dar, ele pot fi modificate, în așa măsură încât, să favorizeze contactul direct și schimbul nemijlocit de idei și informații între toți membrii grupului respectiv.

Se poate ajunge astfel, la configurarea unor rețele care facilitează comunicarea de tip *„multidirecțional"*, cum apreciază Z. Wlodarski, în care există șanse reduse ca unii membrii să fie mai favorizați și să dețină un control total asupra interacțiunilor desfășurate la nivelul grupului.

3.4. Structura grupului - modul de ierarhizare a statutelor şi rolurilor în cadrul acestuia - se constituie într-un element esenţial în susţinerea procesului de comunicare şi, prin urmare, nu este nici o exagerare în afirmaţia că, la nivelul grupului, nu pot fi analizate procesele de comunicare dacă nu se au în vedere elementele de structură care îi sunt specifice.

În cazul în care se are în vedere legătura existentă între structura grupului şi procesul de comunicare, există câteva aspecte care necesită o atenţie specială din rândul cărora amintim: *natura acestei structuri, poziţia liderului* în cadrul structurii şi *tipologia rolurilor* concretizate în comportamente ale membrilor grupului.

Referitor la prima variabilă, grupurile pot avea o *structură formală* în cadrul căreia diferenţierea de roluri şi responsabilităţi este impusă în conformitate cu scopul care i-a fost atribuit sau o *structură informală,* care este autocreată şi rezultată în virtutea interrelaţiilor existente în viaţa grupului ca o consecinţă firească a modului de funcţionare a respectivului grup. Pare atunci logic, ca fiecare structură în parte, să favorizeze un anumit tip de comunicare, iar acest lucru se poate demonstra deoarece, structura formală facilitează mai mult o comunicare *„pe verticală"*, pe când cea informală, mai mult una pe *„orizontală"* cu implicarea mai multor locutori în distribuţia generală a comunicărilor.

Tot un element de natură structurală îl reprezintă şi poziţia pe care o ocupă liderul în cadrul respectivului colectiv, acesta putând să aibă un statut de *„egal"*, adică să apară ca un membru obişnuit al grupului şi am văzut că în tipologia comportamentală a lui D. Ryans erau câteva comportamente în care el era surprins în această ipostază, sau, poate să se plaseze prin atitudini, mentalitate, stil didactic, pe o poziţie oarecum exterioară grupului apărând, cel puţin în unele situaţii, ca opus intereselor celorlalţi, care exercită o influenţă directă şi autoritară şi care este centrat pe activitatea proprie şi nu pe cea a elevilor.

Aceste două posibile ipostaze ale profesorului afectează desigur diferit procesul de comunicare deoarece, în primul caz, el poate stimula inițiativa elevilor în realizarea de interacțiuni, poate să asigure contexte facilitatoare pentru realizarea schimburilor informaționale, poate elimina blocajele care apar uneori, iar în al doilea, poate impune repere rigide comunicării, o poate orienta spre o ritualizare excesivă, poate impune modele sau paradigme de tratare a anumitor subiecte, poate impune cenzura chiar în mod arbitrar, poate sancționa colectiv membrii care ignoră restricțiile instituite.

În sfârșit, tot în structura grupului, poate fi integrată și tipologia rolurilor care, inevitabil se va repercuta asupra comunicării. La acest nivel, trebuie făcută mai întâi distincția dintre *rolurile formale și rolurile funcționale*, (primele fiind dependente de o structură prealabil organizată și impusă, iar ultimele exercitate spontan ca urmare firească a proceselor de interacțiune), iar după aceea, diferențierile care se pot face la nivelul rolurilor funcționale.

În această privință K. Benne și P. Sheats (1948), disociază trei tipuri de roluri și anume:

a) *roluri centrate pe sarcină*, în raport cu mecanismele de mișcare progresivă a grupului (sursă de informații, coordonator, îndrumător);

b) *roluri contribuind la funcționarea armonioasă a grupului* (mediator, susținător) în raport cu mecanismele de coeziune și menținere;

c) *roluri îndreptate numai către satisfacerea nevoilor individuale* (agresor, dominator, jucăuș) corespunzând unei eliberări de tip catarhic dar care, constituie obstacole în funcționarea și menținerea grupului.

Cu siguranță, fiecare categorie de roluri se va repercuta într-o manieră specifică asupra comunicării, unele dintre ele, putând s-o favorizeze cum se întâmplă în cazul celor centrate pe sarcina, care pot focaliza eforturile depuse pe o anumită direcție, sau, în cazul celor care asigură funcționarea armonioasă a

grupului, amplificând semnificativ coeziunea, iar altele chiar să o altereze sau să o restricționeze, cum se poate întâmpla în cazul celor orientate numai către satisfacerea nevoilor individuale, dacă ponderea acestora depășește anumite nivele.

Drept urmare, ar fi dezirabil, ca tipul de activități organizate cu grupul și în general, modul de conducere a acestuia, să favorizeze cu precădere exercitarea de roluri cu efecte benefice și asupra procesului de comunicare didactică, concomitent cu măsuri de inhibare pentru o serie de comportamente ale membrilor care au, dimpotrivă, efecte inverse.

3.5. ***Coeziunea grupului*** este un element esențial în susținerea comunicării didactice putându-se manifesta, după cum bine remarcă R. Deldime și R. Demoulin (1975, p.275) sub mai multe aspecte și anume:

a) *sistemul de roluri complementare generate și menținute standardele de comportament;*
b) *procesul de integrare a indivizilor în grup;*
c) *rezistența la forțele (interne și externe) de destructurare;*
d) *atracția grupului + motivația membrilor + coordonarea eforturilor;*
e) *solidaritatea interindividuală în interiorul grupului + elaborarea și realizarea în comun a anumitor sarcini + împărtășirea aceloraşi norme de comportament.*

Dacă coeziunea este puternică la nivelul unui grup, ea se soldează cu efecte benefice din rândul cărora cele mai semnificative sunt:

-productivitatea este puțin perturbată din cauza dezacordurilor sau conflictelor, deoarece frecvența acestora este extrem de redusă;

-sporeşte sau se amplifică efortul individual;

-membrii se stimulează reciproc sub influenţa entuziasmului general care se creează la scara întregului grup.

Aceiaşi autori, reţin atenţia în continuare cu factorii care sunt implicaţi în foarte mare măsură în creşterea gradului de coeziune dintre care, cei mai semnificativi sunt:

a) satisfacerea membrilor

Coeziunea depinde în mare parte de satisfacţia pe care membrii o resimt în grup, de forţele care îi atrag către grup de asentimentul de apartenenţă pe care ei îl încearcă.

b) atracţia grupului

Pentru ca grupul să posede valenţe de atractivitate, el trebuie să satisfacă o serie de nevoi personale de genul:

-filiaţiei

-consideraţiei

-recunoaşterii

-securităţii, etc.

Spre exemplificare, dacă grupul dă impresia individului, că el nu are importanţă, există riscul să nu se creeze această atractivitate, sau eventual, să se realizeze la cote foarte scăzute. Dimpotrivă, dacă nevoile personale sunt satisfăcute, există şanse reale ca membrii săi să se identifice cu grupul şi deci, coeziunea să devină mai puternică.

c) cooperarea

În cazul în care, membrii unui grup au raporturi de cooperare, situaţia creată este mai atractivă decât dacă sunt în raporturi de competiţie.

Comparată cu într-ajutorarea, întrecerea creează o insecuritate personală mai mare, deoarece, indivizii se aşteaptă la ostilitate din partea celorlalţi.

Mai mult, dacă grupul se divizează în subgrupe, există riscul apariției unor tensiuni şi a unor stări conflictuale, ceea ce diminuează semnificativ coeziunea respectivului grup.

Pe aceeaşi poziție se situează şi un alt autor contemporan, E. Păun (1982, p.148), care, abordând problema menținerii coeziunii, identifică drept factori principali *„satisfacția problemelor afective ale elevilor" şi „tehnica de motivare a cadrelor didactice".*

Cunoscându-se impactul acestor factori asupra nivelului de coeziune a grupului, uşor se poate deduce că, gestionarea şi manipularea lor în condiții de optimalitate constituie o bună premisă şi pentru favorizarea procesului de comunicare didactică.

4. **Investigarea directă a factorilor psihologici şi pedagogici care influențează comunicarea didactică.** Surprinderea tuturor factorilor care au un impact deosebit în desfăşurarea comunicării didactice, reprezintă o tentativă extrem de temerară, care presupune un travaliu susținut, motiv pentru care, acest demers investigativ trebuie făcut, nu numai de către o singură persoană ci, de către un grup de persoane, care colaborează foarte bine între ele şi care, îndeobşte, posedă criterii comune în aprecierea diverselor aspecte înregistrate la clasă.

Dacă se au în vedere numai anumiți factori care facilitează comunicarea didactică, atunci demersul devine simplificabil şi, implicit, poate fi realizat de o singură persoană sau, de către un grup restrâns de persoane.

În tentativa de a surprinde incidența unor factori de natură psihologică şi de natură pedagogică asupra modului de desfăşurare a comunicării didactice, am realizat o investigație într-un număr de 15 unități de învățământ preuniversitar care a vizat 75 de cadre didactice adică, 25 învățători, 25 profesori care lucrează în învățământul gimnazial şi 25 de profesori care lucrează în învățământul liceal,

unitățile respective funcționând atât în mediul urban, cât și în cel rural, selecția lor făcându-se absolut întâmplător și nu după criterii care vizează originea elevilor, nivelul performanțelor obținute de-a lungul anilor, prestigiul pe care l-au dobândit în timp, nivelul de profesionalizare a personalului didactic etc.

Investigația a urmărit impactul unor factori de natură psihologică asupra comunicării didactice, din rândul cărora au fost vizați: *natura cunoștințelor transmise, reprezentarea și organizarea cunoștințelor, stimularea motivației pentru comunicare și învățare, utilizarea adecvată a diverselor canale nonverbale* (comunicarea prin distanță, comunicarea gestuală, comunicarea prin atingere) și a unor factori de natură pedagogică precum *tipologia feed-back-ului, stilurile educaționale, metodele de instruire, prezentarea conținuturilor instruirii.*

În legătură cu toți acești factori am emis o serie de ipoteze și anume:

Ipoteza nr. 1: Comunicarea didactică este favorizată atunci când există un echilibru între cunoștințele de natură *factuală*, cele de natură *noțională* și de cele de natură *procedurală.*

Ipoteza nr. 2: Organizarea semantică a cunoștiințelor este un factor favorizant, facilitator al comunicării didactice.

Ipoteza nr. 3: Motivarea eficientă a elevilor duce la o ameliorare a comunicării didactice.

Ipoteza nr. 4: Folosirea comunicării totale (verbal-nonverbal) poate eficientiza comunicarea didactică.

Ipoteza nr. 5: Stilul didactic democratic este facilitator în realizarea comunicării pentru că stimulează inițiativa elevilor și creează un climat de destindere în clasă.

Ipoteza nr. 6: Folosirea anumitor metode de instruire poate duce la favorizarea sau defavorizarea comunicării didactice.

Plecând de la aceste ipoteze am avut în vedere o serie de obiective şi anume:

- Identificarea gradului în care cadrele didactice utilizează organizarea semantică a conţinuturilor în activitatea curentă de instruire;
- Identificarea unor eventuale diferenţe între învăţământul primar şi cel gimnazial, liceal, în utilizarea unor tehnici de motivare a elevilor în procesul de comunicare didactică;
- Identificarea măsurii în care cadrele didactice utilizează comunicarea nonverbală în activitatea curentă de instruire;
- Identificarea măsurii în care cadrele didactic de la diversele cicluri de învăţământ manifestă apetenţă pentru un anumit stil didactic.

Pentru ca investigaţia să se realizeze în condiţii normale, am elaborat grile de observaţie pentru fiecare categorie de factori (a se vedea Anexa A şi Anexa B de la sfârşitul capitolului) prin intermediul cărora putea fi evidenţiată incidenţa fiecărui factor asupra comunicării didactice.

Respectivele instrumente au fost simplificate la maxim, pentru a permite operatorului înregistrarea rapidă a informaţiilor dar au cuprins itemi de relevanţă maximă, care să facă posibilă surprinderea aspectelor fundamentale ale comunicării didactice.

5. **Analiza rezultatelor înregistrate**

5.1.Influenţa factorilor psihologici şi pedagogici asupra comunicării didactice

5.1.1.Natura cunoştinţelor vehiculate în activitatea de instruire – învăţare. Analiza tipurilor de cunoştinţe, vehiculate de către toate cele 75 de cadre didactice

a demonstrat faptul că, există o similaritate foarte mare între ele deoarece, în marea majoritate a cazurilor, se realizează un echilibru între cunoştinţele *factuale, noţionale* şi *procedurale,* diferenţe apărând, numai la nivelul cunoştinţelor procedurale, când, la nivelul învăţământului gimnazial, numai 11 profesori au utilizat aceste cunoştinţe, iar la nivelul celui liceal, numai 8 profesori (a se vedea Anexa A 1, 3, 5 de la sfârşitul capitolului).

5.1.2.Reprezentarea şi organizarea cunoştinţelor. Investigarea acestui factor a condus la ideea că, într-adevăr, cadrele didactice manifestă o apetenţă mai mică pentru avantajele oferite de inovaţia cognitivă privind organizarea semantică a conţinuturilor prin intermediul schemelor cognitive şi a reţelelor semantice.

În privinţa utilizării schemelor, din cele trei categorii de cadre didactice, învăţătorii ocupă o pondere mai mare (16 utilizatori din 25) în timp ce, profesorii de la gimnaziu şi cei de la liceu se află într-un echilibru evident şi anume, 9 utilizatori de scheme la gimnaziu şi 10 utilizatori de scheme la liceu.

În legătură cu utilizarea reţelelor semantice, aici nivelul de reprezentativitate este şi mai redus, lucru demonstrat prin faptul că, din totalul de 75 cadre didactice, numai 12 utilizează reţele semantice şi anume 5 învăţători, 5 profesori din învăţământul gimnazial şi 2 profesori din învăţământul liceal.

Desigur, această pondere redusă a cadrelor didactice care utilizează reţelele semantice poate fi explicată parţial şi prin natura unor conţinuturi ale instruirii care sunt mai puţin pretabile la o astfel de organizare, (de exemplu conţinuturi aparţinând literaturii sau filozofiei) dar, mai ales, prin lipsa de abilitare a multor cadre didactice în elaborarea reţelelor semantice şi în organizarea conţinuturilor printr-o astfel de modalitate.

Dată fiind această constatare se impune ca, încă din perioada formării iniţiale, studenţii care se pregătesc pentru o viitoare profesie didactică, să fie instrumentaţi cu cele mai moderne modalităţi de organizare şi de prezentare a

conținuturilor, nu numai prin intermediul disciplinelor psihopedagogice, ci și prin intermediul didacticilor speciale pe care le parcurg în cadrul fiecărei specializări universitare.

Puținele cadre didactice care au utilizat rețele semantice, le-au elaborat în prezentarea conținuturilor aparținând unor discipline puternic formalizate precum gramatica, fizica, chimia, matematica.

5.1.3.Stimularea motivației pentru comunicare și învățare. Motivația reprezintă, neîndoielnic, un factor decisiv în stimularea comunicării didactice și, implicit, de susținere a activității de învățare, motiv pentru care, toate cadrele didactice ar trebui să depună eforturi susținute pentru amplificarea și îmbunătățirea acesteia.

Așa cum arătam în cadrul acestei lucrări, cadrele didactice pot folosi unele mijloace sau unele pârghii în amplificarea motivației elevilor, unele menționate și în lucrările de psihopedagogie dar altele, ținând de creativitatea didactică a fiecărui învățător sau profesor, conferind activității acestora specificitate și originalitate, calități extrem de importante în demersurile fiecărui educator, indiferent de categoriile de elevi pe care îi instruiește.

În legătură cu impactul motivației asupra comunicării didactice, noi am presupus că, pe de o parte, datorită pregătirii psihopedagogice mai solide pe care o posedă iar, pe de altă parte, datorită caracteristicilor elevilor cu care lucrează, învățătorii posedă tehnici de motivare a elevilor mai variate și mai eficiente, comparativ cu profesorii care lucrează la ciclurile mai înalte de școlaritate, anticipare pe deplin confirmată, lucru care poate fi ușor demonstrat, prin analiza comparativă a datelor obținute la cele trei cicluri de școlaritate (a se vedea Anexa A 1,3,5).

Analiza comparativă a datelor indică, mai ales, o disimilaritate evidentă între învățători şi profesorii de la ciclul liceal, şi mai puțin semnificativă, între învățători şi profesorii care lucrează la ciclul gimnazial.

De exemplu, dacă din 25 de învățători, 19 dintre ei prezintă conținuturile într-o formă atractivă, la nivelul profesorilor de liceu, numai 10 dintre ei reuşesc o performanță similară, ceea ce înseamnă un procent de sub 50%. La fel, dacă, din 25 de învățători, 23 dintre ei, prezintă conținuturile sub o formă problematizată, în rândul profesorilor de liceu, această performanță este realizată numai de 13 cadre didactice.

Acest avantaj al învățătorilor, privind superioritatea tehnicilor de motivare a elevilor, poate fi surprins şi prin compararea altor aspecte, concretizate în, atractivitatea materialelor didactice folosite, în modul de utilizare a laudei, în informarea permanentă a elevilor în legătură cu performanțele obținute în învățare.

5.1.4.Utilizarea adecvată a diverselor canale nonverbale. Aşa cum menționam şi cu alte prilejuri, comunicarea nonverbală, are o importanță mai mare decât i se acordă la modul general în cadrul activității de instruire–învățare, motiv pentru care, am şi lansat o ipoteză ce stipulează că folosirea comunicării totale (verbal-nonverbal) poate eficientiza comunicarea didactică.

Din totalitatea canalelor nonverbale, investigația realizată a vizat numai *comunicarea prin distanță, comunicarea gestuală* şi *comunicarea prin atingere.*

Prima concluzie rezultată din analizarea modului de folosire a *comunicării prin distanță* este aceea că, toate cadrele didactice incluse în eşantion, au utilizat toate cele patru zone (*intimă, personală, socială* şi *publică*), elemente diferențiatoare apărând mai ales în utilizarea zonelor intimă şi a celei publice.

Cum era de aşteptat, există un ecart foarte mare între învățători şi profesorii de liceu în privința utilizării zonei intime (la nivelul învățătorilor din 25

de persoane 20 au utilizat această zonă iar, la nivelul profesorilor de liceu, din 25 de persoane numai 9 au utilizat-o) dar acest lucru este justificat din punct de vedere psihopedagogic pentru că, după cum se ştie, elevii din clasele mai mici au nevoie de mai multă afecţiune pentru că sunt mai afiliativi, comparativ cu cei din clasele mai mari.

În privinţa *comunicării gestuale*, din totalul cadrelor didactice, mai puţin de jumătate utilizează diversele categorii de gesturi în activitatea de instruire – învăţare, excepţie făcând *gesturile care însoţesc discursul locutorului*, utilizate de 22 de învăţători, de 21 de profesori care lucrează la nivelul ciclului gimnazial şi de 21 de profesori care lucrează la nivelul ciclului liceal.

Reprezentativitatea mai mare a acestor gesturi nu este benefică însă, pentru că, în activitatea de comunicare didactică ele se constituie într-un auxiliar important pentru locutor (pentru cadru didactic) şi nu pentru destinatarii mesajelor emise de către acesta.

În legătură cu utilizarea comunicării prin atingere s-a constatat că aceasta dobândeşte o pondere mai semnificativă numai la nivelul învăţătorilor, dar, şi aici, utilizatorii acestui canal, reprezintă mai puţin de jumătate din totalul cadrelor didactice observate la clasă.

Ceea ce surprinde în analizarea modului de utilizare a acestui canal de către cele trei categorii de cadre didactice este faptul că, cel puţin teoretic, atingerea mâinii trebuia să dobândească o pondere mult mai importantă mai ales la nivelul învăţământului primar, atât din perspectiva caracteristicilor şi particularităţilor elevilor cu care se lucrează, cât şi din perspectiva specificului activităţilor organizate la nivelul învăţământului primar.

De exemplu, din perspectiva caracteristicilor şi particularităţilor copiilor de vârstă şcolară mică, se admite faptul că, aceştia trebuie să beneficiaze de mai multă atingere, comparativ cu cei care se află pe nivele mai mari de şcolaritate, iar

UNIVERSITATEA „OVIDIUS"
CONSTANŢA
BIBLIOTECA

din perspectiva specificului activităţilor desfăşurate la acest nivel, se admite faptul că, multe dintre ele, sunt condiţionate de felul cum se realizează atingerea, lucru valabil, cu precădere, în cazul activităţilor lexico–grafice, al celor de expresie plastică, al celor de lucru manual, toate acestea reclamând un anumit tip de atingere şi anume *atingerea social–profesională,* dacă se are în vedere tipologia oferită acestui canal nonverbal de către R. Heslin.

5.2.Influenţa factorilor de natură pedagogică asupra comunicării didactice

5.2.1.Tipologia feed-back-ului. Analiza acestei variabile, în rândul celorlalţi factori de natură pedagogică ai comunicării didactice demonstrează faptul că, deşi nu posedă multe informaţii de natură teoretică în legătură cu variatele tipuri de *feed-back*, în legătură cu avantajele şi dezavantajele fiecărei forme în parte, totuşi, acestea sunt utilizate în activitatea de la clasă, ceea ce înseamnă că, pentru majoritatea cadrelor didactice, cunoştinţele referitoare la *feed-back* sunt de *natură proceduralizată* în sensul că, ele sunt utilizate fără dificultate în pofida faptului că, în legătură cu ele, nu există şi explicaţiile necesare.

Prima concluzie desprinsă din investigarea acestei variabile, este cea referitoare la utilizarea tuturor formelor de *feed-back* incluse şi listate în grila de observaţie elaborată în acest scop, neidentificându-se cazuri de cadre didactice care utilizează eventual şi alte modalităţi.

A doua concluzie importantă este aceea că, în majoritatea covârşitoare a cazurilor, cadrele didactice observate la clasă utilizează cele mai productive şi cele mai eficiente forme de *feed-back* şi anume, cel *specific*, cel *pozitiv*, cel *prompt* şi cel *verbal.*

A treia concluzie desprinsă se referă la faptul că, majoritatea cadrelor didactice, posedă şi modalităţile de realizare ale acestor forme de *feed-back* deşi, în activităţile observate la clasă, au reieşit cu pregnanţă numai o parte dintre ele cum sunt *comentariul verbal imediat, comentarea rezultatelor obţinute de elevi la diferite teste, consemnarea de explicaţii pe lucrări, prezentarea unor lucrări elaborate de elevi în faţa colegilor lor.*

Analiza comparativă a acestei variabile, la nivelul celor trei cicluri de şcolaritate, denotă o mare similaritate a cadrelor didactice în utilizarea unor forme de *feed-back*, cum se întâmplă în cazul *feed-back*-ului *prompt*, utilizat de 25 de învăţători, 25 de profesori care lucrează la ciclul gimnazial şi 21 de profesori care lucrează în cadrul ciclului liceal (a se vedea Anexa B 2, 4, 6). Din totalitatea cadrelor didactice observate, numai în cazul unui profesor care lucrează la nivelul liceal s-a observat preeminenţa *feed-back*-ului întârziat.

Similaritate foarte mare se observă şi în cazul *feed-back*-ului *pozitiv*, înregistrat la 22 de învăţători, la 23 de profesori care lucrează la nivel gimnazial şi la 21 de profesori care lucrează în cadrul ciclului liceal.

Elemente de disimilaritate apar între cadrele didactice în cazul utilizării altor forme de genul: *feed-back general/specific, feed-back centrat pe produs/proces, feed-back simplu/complex.*

De exemplu, *feed-back*-ul *specific* este preponderent la 16 învăţători, la 25 de profesori care lucrează la ciclul gimnazial şi la 20 de profesori care lucrează la nivel liceal, în timp ce, în cazul *feed-back*-ului simplu/complex, există o mai mare similaritate la profesorii de la gimnaziu şi liceu şi o diferenţă semnificativă între profesori (gimnaziu şi liceu) şi învăţătorii care lucrează la nivelul învăţământului primar.

Cauzele acestor diferenţe, de altfel nu foarte exagerate, în utilizarea diferitelor forme de *feed-back*, pot fi variate iar, decelarea lor, presupune

investigații foarte amănunțite numai asupra acestei variabile, lucru de fapt, pe care noi nu ni l-am propus din motive lesne de înțeles.

Concluzia pe care dorim s-o relevăm în legătură cu *feed-back*-ul, este aceea că, această variabilă contribuie semnificativ la susținerea comunicării didactice în cazul în care, cadrele didactice, indiferent de nivelul de şcolaritate, utilizează formele cele mai productive şi cele mai adecvate diverselor situații de instruire.

5.2.2.Relația profesor – elev; stiluri educaționale. Investigarea acestei variabile, cu un impact foarte mare în realizarea comunicării didactice, tocmai datorită permisivității sau restricționării la care sunt supuşi elevii în cadrul interacțiunilor desfăşurate a relevat că, la modul general, comportamentele didactice ale cadrelor didactice observate la clasă sunt încadrabile în cele două stiluri didactice tradiționale, cel *democratic* şi cel *autoritar*, cu un avantaj evident pentru cel dintâi, în timp ce, comportamentele specifice stilului *laissez-faire*, sunt inexistente, lucru uşor de explicat deoarece, chiar dacă acestea au o frecvență mult mai redusă comparativ cu altele, decelarea lor este posibilă nu atât în activitățile tipice de instruire, ci, mai ales, în activitățile extraşcolare sau în cele circumscrise loisirului.

În ceea ce priveşte notele sau particularitățile diferențiatoare ale fiecărui stil în parte dintre cele identificate aici, există atât unele similitudini între toate cele trei categorii de cadre didactice, dar şi unele deosebiri care sunt în parte explicabile.

De exemplu, şi la nivelul învățătorilor care lucrează în cadrul învățământului primar, stilul democratic este prevalent comparativ cu cel autoritar dar, spre deosebire de colegii lor profesori care lucrează la ciclurile gimnazial şi liceal, în cazul lor, sunt ponderate mai semnificativ unele caracteristici aparținând

stilului autoritar. Acest lucru este vizibil, mai ales, în compararea unor caracteristici de tipul: *impune grupului obiective fără să-i consulte pe membri, ia decizii în mod unilateral*, etc., lucru care este explicabil prin faptul că, datorită experienței lor mai reduse de viață, datorită faptului că nu posedă tehnici de muncă intelectuală foarte bogate şi foarte bine structurate, elevii din ciclul primar au nevoie de mai multă dirijare, (dacă se poate spune, de un nivel al maximei dirijări), obiectiv ce nu poate fi atins decât în cazul în care învățătorul utilizează pârghii aparținând stilului autoritar.

Chiar dacă apar la toate cele trei categorii de cadre didactice şi unele caracteristici specifice stilului autoritar, este lăudabil că, printre acestea, nu se regăsesc semnificativ unele care ar afecta grav procesul de comunicare didactică de genul, *„critică, admonestează, dojenește, pedepsește, ignoră problemele personale ale elevilor, este distant în relațiile cu elevii"*. (a se vedea Anexa 2,4,6).

Apoi, dacă se are în vedere felul cum se particularizează stilul democratic la fiecare categorie de cadre didactice în parte, se observă o mare similaritate între învățători şi profesorii de gimnaziu, în sensul că, aproape toți, *laudă, încurajează* şi *stimulează inițiativele elevilor* în timp ce, în cazul profesorilor de la liceu, numai jumătate dintre ei utilizează această pârghie, iar cealaltă parte, utilizează frecvent critica, blamul şi admonestarea ceea ce, inevitabil, are un impact mai puțin favorabil asupra desfăşurării comunicării didactice.

Cadrele didactice din cele trei categorii menționate, partajează şi alte caracteristici ale stilului democratic care pot susține maximal desfăşurarea comunicării didactice.

De exemplu, în marea lor majoritate, şi învățătorii şi profesorii de la gimnaziu, respectiv liceu, utilizează în cadrul demersului lor didactic atât

argumente, cât şi contraargumente, la acest nivel existând o similaritate mai mare între învăţători şi profesorii care lucrează la liceu.

În privinţa manierei de prezentare a conţinuturilor, se observă că învăţătorii acordă o importanţă mai mare acestei pârghii, comparativ cu profesorii, care o diminuează progresiv pe măsură ce nivelele de şcolaritate devin tot mai înalte, lucru demonstrat peremptoriu de ecartul constant existent între cele trei categorii de utilizatori (20 învăţători, 15 profesori de la ciclul gimnazial şi 10 profesori de la nivelul liceal).

De asemeni, este îmbucurător faptul că, la toate cele trei categorii de cadre didactice, s-a manifestat o apropiere în relaţiile cu elevii şi la acest aspect manifestându-se un avantaj mai mare pentru învăţători şi pentru profesorii de la nivelul gimnazial.

5.2.3. Utilizarea metodelor de instruire. Investigarea acestei variabile care influenţează de asemeni maximal procesul de comunicare didactică a validat previziunile noastre în legătură cu disponibilitatea cadrelor didactice de a utiliza anumite metode cum sunt *conversaţia, explicaţia, discuţia colectivă* dar, concomitent, a scos la iveală predispoziţia redusă a cadrelor didactice în folosirea unor metode moderne de instruire cum sunt *studiul de caz* (utilizată numai de către 6 profesori care lucrează la nivel liceal), *brainstormingul*, sau *instruirea programată* care sunt recunoscute pentru potenţialul lor comunicaţional.

Această utilizare redusă a metodelor amintite, dovedeşte faptul că, există încă foarte multe cadre didactice, indiferent de nivelul de şcolaritate la care lucrează, care nu sunt abilitate să folosească în condiţii de eficienţă metodele activ - participative.

5.2.4.Modalităţi de prezentare a conţinuturilor. Analizarea felului cum sunt utilizate modalităţile de prezentare a conţinuturilor denotă faptul că, la modul general, toate cadrele didactice utilizează toate cele trei modalităţi adică *directă, iconică, simbolică*, ceea ce reprezintă un avantaj pentru desfăşurarea optimă a comunicării didactice.

Compararea acestui factor de natură pedagogică la cele trei categorii de cadre didactice, denotă o similaritate mai mare în cazul *prezentării abstracte* (simbolice), lucru demonstrat de faptul că a fost utilizată de 19 învăţători, de 20 de profesori care lucrează la ciclul gimnazial şi de 17 profesori care lucrează la nivelul liceal, elementele diferenţiatoare apărând la nivelul celorlalte două modalităţi, *directă* şi *iconică*, prima dintre ele fiind mai semnificativă la profesorii de la gimnaziu şi la învăţători, iar cea de-a doua, la profesorii de la liceu şi la cei care lucrează la nivelul gimnazial.

În privinţa felului de concretizare a modalităţilor *iconică* şi *simbolică*, s-a putut constata că, prima se realizează în mai mare măsură prin imagini şi schiţe şi mai puţin prin tabele, grafice, diagrame, etc, iar cea de-a doua este dependentă în concretizare de natura şi specificul disciplinei de învăţământ motiv pentru care, în cazul unor discipline precum matematica, fizica, chimia, ea a fost preponderent realizată prin simboluri, formule, ecuaţii, în timp ce, în cazul disciplinelor socio-umane, concretizarea s-a făcut prin utilizarea textului scris.

CONCLUZII

Aşa cum s-a putut vedea din parcurgerea acestei lucrări, comunicarea didactică este un proces de o complexitate deosebită care este condiţionat de o multitudine de variabile grupabile în:

- *factori de natură psihologică;*
- *factori de natură pedagogică;*
- *factori de natură socială.*

Fiecare categorie de factori are un rol bine determinat în desfăşurarea comunicării didaçtice şi în consecinţă trebuie să se aibă în vedere ca aceştia să se constituie în elemente care favorizează şi susţin comunicarea şi nu în variabile care, dimpotrivă, o restricţionează şi îi diminuează productivitatea.

În cazul factorilor de natură psihologică, aşa cum s-a putut constata, există mai multe aspecte care trebuie avute în vedere de cadrele didactice când îşi propun să îmbunătăţească şi să eficientizeze desfăşurarea comunicării didactice.

În linii mari, factorii de natură psihologică care au un impact mai mare asupra comunicării didactice sunt *limbajul, gândirea, motivaţia, afectivitatea,* unele *trăsături ale personalităţii* şi în special cele de *natură temperamentală* ş.a.

Când se vizează limbajul ca factor extrem de important în susţinerea comunicării didactice trebuie avute în vedere mai multe aspecte care sunt circumscrise acestei variabile şi anume:

a) *dezvoltarea bazei semantice a limbajului;*
b) *dezvoltarea dimensiunii denotative şi conotative a acestuia;*
c) *îmbogăţirea vocabularului elevilor;*
d) *dezvoltarea expresivităţii vorbirii elevilor;*

e) *dezvoltarea conduitei de ascultare.*

Dacă prima direcție, cea care vizează dezvoltarea bazei semantice a limbajului, ține mai mult de competențele și responsabilitățile familiei, respectiv grădiniței ca instituție cu statut socio-eductativ, celelalte intră indubitabil în responsabilitatea cadrelor didactice, indiferent de ciclul de școlaritate la care acestea își desfășoară activitatea. În consecință, personalul didactic trebuie să vizeze în permanență îmbogățirea vocabularului elevilor, fie că este vorba de cuvinte care denumesc noțiuni aparținând unor domenii particulare de cunoaștere, de o serie de neologisme care au devenit tot mai uzuale în vorbirea curentă sau de alte cuvinte care nu există nici în vocabularul pasiv al elevilor.

Toate aceste achiziții de natură lingvistică vor contribui nu numai la ameliorarea comunicării didactice, ci se vor constitui în premize extrem de importante și în dezvoltarea gândirii ca proces psihic central și implicit în facilitarea procesului de învățare, indiferent de tipul de achiziții pe care aceasta îl vizează.

Cultivarea expresivității vorbirii în rândul elevilor este de asemenea un obiectiv important pe care institutorii și profesorii trebuie să-l aibă în permanență în vedere deorece însușiri ale limbajului oral cum sunt *intensitatea, intonația, fluența,* etc. au menirea nu numai să îmbunătățească procesul comunicării didactice, ci să și motiveze în mai mare măsură elevii pentru conținuturile care li se transmit și pe care trebuie să le asimileze.

De asemenea, pornindu-se de la importanța pe care o are *conduita de ascultare* în funcționarea eficientă a comunicării didactice trebuie depuse eforturi din partea cadrelor didactice pentru ca această capacitate să fie dezvoltată progresiv la nivelul elevilor în corelație directă cu particularitățile de vârstă și individuale ale acestora, cât și cu specificul conținuturilor care fac obiectul schimbului de mesaje în anumite contexte de instruire.

În consecință, trebuie să se aibă în vedere toate formele de ascultare adică *ascultarea pentru informare, ascultarea critică, ascultarea empatică, ascultarea de divertisment,* iar în rândul elevilor trebuie cultivate comportamentele de ascultare care s-au dovedit cele mai eficiente şi care susţin maximal procesul comunicării didactice şi eventual, descurajate comportamentele mai puţin productive.

Gândirea, de asemenea, alături de limbaj se constituie într-un important factor de susţinere a comunicării didactice, fie că este vorba, mai întâi, de modul de funcţionare a operativităţii generale şi specifice a acesteia, iar după accea, de implicarea acestui proces în organizarea semantică a cunoştinţelor prin intermediul *prototipurilor, schemelor cognitive, reţelelor semantice, scenariilor cognitive.*

Date fiind avantajele acestor inovaţii de natură cognitivistă cadrele didactice trebuie să manifeste mai multă iniţiativă în utilizarea lor şi de asemenea să le formeze elevilor deprinderi de muncă intelectuală care să le permită procesarea cunoştinţelor utilizând instrumente din rândul celor amintite.

Alt factor de natură psihologică care susţine comunicarea didactică este motivaţia, fiind de la sine înţeles că nu pot comunica eficient decât cei care sunt suficienţi de motivaţi şi manifestă interese pentru ceea ce face obiectul comunicării.

Dacă motivaţia se constituie într-o pârghie importantă de susţinere a comunicării didactice problema care se pune circumscrie două aspecte şi anume:

a) mai întâi trebuie identificate formele şi structurile motivaţionale specifice elevilor implicaţi în procesul de comunicare didactică, plecând de la ideea că motivaţia elevilor este foarte diferită şi implicit interesele lor sunt de o mare diversitate;

b) odată identificate aspectele legate de motivație trebuie căutate și identificate modalitățile și mijloacele prin care aceasta poate fi amplificată, astfel încât elevii să manifeste o apetență mai mare pentru comunicare și implicit, pentru activitatea de instruire-învățare.

Acționându-se în această manieră există șanse reale ca elevii să manifeste mai multă inițiativă în comunicare, să fie eliminate unele obstacole care obstrucționează schimbul de mesaje, să se cultive la elevi în mai mare măsură încrederea în sine, să crească nota de originalitate în elaborarea mesajelor.

Pe de altă parte, nu trebuie neglijați nici alți factori de natură psihologică ai comunicării cum ar fi afectivitatea, trăsăturile temperamentale etc.

De exemplu, afectivitatea joacă un rol destul de important în desfășurarea comunicării didactice iar acest lucru este vizibil, mai ales, în cazul elevilor cu un echilibru emoțional precar care, de multe ori, se blochează mai ales în cazul unor contexte de instruire care îi dezavantajează neputând proba din această cauză capacitățile pe care le posedă și competențele pe care și le-au format în timpul perioadelor de instruire anterioare.

La fel, unele trăsături ale temperamentului și în general tipul de temperament, pot favoriza sau dimpotrivă, pot să obstrucționeze desfășurarea comunicării didactice.

La modul general se poate aprecia că unele temperamente cum ar fi sangvinicul și chiar colericul favorizează în mai mare măsură comunicarea, în timp ce altele, precum flegmaticul și mai ales melancolicul o susțin în mai mică măsură.

Din aceste motive se impune cu necesitate ca interacțiunile realizate cu elevii care posedă temperamente mai puțin favorabile comunicării să fie adaptate și compatibilizate cu particularitățile acestora, astfel încât temperamentul, ca

dimensiune importantă a personalității, să nu se constituie în nici un caz într-un factor perturbator al comunicării.

Ce de-a doua categorie include, după cum s-a putut constata, o paletă mai variată de factori cum sunt *obiectivele educaționale, modul de structurare și funcționare a situației pedagogice, conținuturile procesului de învățământ, modul de depășire a obstacolelor epistemologice, metodele pedagogice, mijloacele de învățământ, tipologia feed-back-ului utilizat, relația profesor-elev, stilurile didactice.*

Primul factor care poate favoriza sau dimpotrivă restricționa comunicarea didactică îl reprezintă obiectivele educaționale, iar justificarea este destul de simplă deoarece acest proces nu poate funcționa optim dacă obiectivele avute în vedere nu sunt compatibile cu posibilitățile reale ale elevilor și nu garantează reușita decât pentru un număr mic de elevi. În concluzie, trebuie vizate obiectivele care pot fi atinse de întreaga clasă de elevi și care pot favoriza succesul în învățare, reușita și nu cele care generează eșecuri.

De asemenea, obiectivele educaționale se constituie într-un factor facilitator al comunicării didactice în cazul în care nu se favorizează în mod excesiv o anumită categorie de obiective (de exemplu cele de natură cognitivă), în detrimentul altor categorii (de natură afectivă, motivațională, motrică). Cum acest lucru se întâmplă de foarte multe ori, pare logic ca și procesul de comunicare didactică să fie afectat într-o măsură mai mare sau mai mică.

Conținuturile procesului de învățământ se constituie, de asemenea, într-un factor cu impact mare asupra modului de realizare a comunicării didactice și tocmai de aceea, înainte de a fi transmise elevilor, trebuie să facă obiectul unor analize și a unor evaluări anticipative cu referire directă la impactul avut asupra subiecților vizați.

Mai întâi, trebuie avut în vedere dacă volumul acestora este compatibil cu posibilităţile şi capacităţile elevilor, iar după aceea, trebuie identificate modalităţile şi formele de prezentare ale conţinuturilor care asigură maximal asimilarea şi înţelegerea lor cu o foarte bună fixare în memoria de lungă durată.

În legătură cu acest aspect lucrurile sunt mult mai nuanţabile pentru că, unele conţinuturi pot fi prezentate direct, altele în mod mijlocit, unele se pot prezenta în mod secvenţial, altele devin mai inteligibile dacă sunt prezentate sub forma unui întreg, a unei structuri care să le permită elevilor nu numai surprinderea unor elemente disparate, ci şi sesizarea relaţiilor care există între părţi.

La modul general, se poate aprecia că o prezentare mai variată a conţinuturilor incluzând explicaţii verbale, imagini, scheme, reţele semantice, tabele, grafice, histograme, curbe de frecvenţă, organigrame, etc. va facilita în mai mare măsură comunicarea didactică şi implicit înţelegerea acestor conţinuturi, comparativ cu o prezentare redusă la o singură modalitate (de exemplu cea verbală) care, pe lângă multe neajunsuri, include şi lipsa de interes a elevilor pentru ceea ce se comunică.

În factori favorizanţi ai comunicării didactice se pot constitui şi alte două variabile importante ale procesului de învăţământ şi anume metodele de instruire, respectiv mijloacele de învăţământ, care trebuie să beneficieze de maximă atenţie în selectarea lor atunci când se pune problema elaborării strategiilor didactice.

Trebuie plecat de la premiza că atât metodele, cât şi mijloacele de învăţământ, includ în cadrul caracteristicilor care le sunt specifice şi o anumită dimensiune comunicativă, care la unele metode sau mijloace poate fi mai semnificativă, în timp ce la altele, poate să aibă o pondere mult mai redusă. Din această cauză pare perfect justificat, ca atunci când se optează pentru o anumită

metodă de instruire sau pentru un anumit mijloc de învățământ, să se aibă în vedere şi impactul pe care-l vor avea acestea asupra comunicării didactice.

Multă grijă trebuie să se acorde şi tipologiei feed-back-ului în calitatea pe care o are acesta de factor major în susținerea comunicării didactice. Plecând de la ideea că diversele forme de feed-back, pe care le-am prezentat în cadrul lucrării, nu au acelaşi nivel de eficiență şi nu susțin în aceeaşi măsură comunicarea didactică, trebuie să se opteze spre modalitățile care sunt mai productive şi care facilitează în mai mare măsură schimburile dintre elevi şi profesor.

Alți factori favorizanți ai comunicării de natură pedagogică sunt relația profesor-elev şi stilurile didactice. Ambele se pot concretiza în elemente de susținere a comunicării didactice în cazul în care, prin permisivitatea acordată elevilor, pot facilita schimburile informaționale, schimburile de atitudini, opinii, sentimente etc, mărirea încrederii elevilor în posibilitățile proprii.

A treia categorie de factori, cei de *natură socială,* include câteva variabile față de care trebuie să se manifeste mult interes atunci când se pune problema ameliorării comunicării didactice.

Desigur, toți sunt importanți dar unii dintre ei au un impact extrem de semnificativ asupra comunicării aici putându-se include *mărimea grupului, structura grupului, coeziunea grupului, natura normelor* după care funcționează grupul etc.

În privința *mărimii grupului,* este de la sine înțeles că cu cât grupul va fi mai mare, cu atât schimburile vor fi mai anevoioase şi cu atât tendința de a acapara comunicarea de către unii membri va fi mai accentuată. Din fericire, grupurile şcolare nu sunt foarte numeroase şi în consecință membrii acestora au posibilitatea să se cunoască foarte bine şi să înlăture barierele care le-ar restricționa interacțiunea de tipul, „față în față".

În ceea ce priveşte *structura grupului* aceasta se poate constitui într-un factor favorizant al comunicării atunci când liderul are un statut de „egal" şi când interesele sale nu sunt disonante cu ale membrilor grupului pe care îl conduce. În caz contrar, structura grupului se constituie într-un factor care restricţionează şi obstaculează desfăşurarea procesului de comunicare.

Alt factor important de natură socială îl reprezintă *coeziunea grupului* putându-se anticipa că în grupurile cu grad mare de coeziune comunicarea se va desfăşura mai bine decât în cele cu coeziune redusă. Lucrul este uşor explicabil pentru că, în cazul în care coeziunea este redusă apar o serie de obstacole care impiedică schimburile dintre membrii, creşte gradul de suspiciune şi neîncredere, apar o serie de tensiuni şi conflicte, toate cu un impact nefavorabil asupra comunicării didactice.

În sfârşit, un alt factor de natură socială cu un impact deosebit asupra comunicării didactice îl reprezintă *normele grupului*, care, prin natura şi specificul lor, pot să faciliteze schimburile dintre membrii sau dimpotrivă, să le facă mai dificile, mai anevoioase. Altfel spus, unele norme pot stimula iniţiativa în comunicare, altele dimpotrivă pot impune o anumită reţinere sau chiar instituirea unei cenzuri a mesajelor.

Datorită impactului mare pe care îl are acest factor se impune ca întotdeauna normele grupului să fie elaborate şi din perspectiva aportului pe care îl aduc asupra desfăşurării comunicării didactice.

În concluzie toate categoriile de factori trebuie luate în consideraţie când se pune problema ameliorării comunicării didactice dar nu trebuie să se piardă din vedere că aceştia acţionează întotdeauna într-o corelaţie directă cu starea de sănătate a elevilor şi chiar cu dispoziţiile de moment specifice unui anumit context de instruire.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. **Altet, M.,:** *„Styles d'enseignement, styles pédagogiques"* in J. Houssaye (sous la direction): „La pédagogie: une encyclopédie pour aujourdu'hui", E.S.F., Paris, 1993.

2. **Beauté, J.,:** *„Les courants de la pédagogie contemporaine"*, Lyon, Chronique Sociale,1994.

3. **Benne, K., Sheats, P.,:** *„Functional Roles and Group Members"*, Journal of Social Issues, 2, 1948.

4. **Biehler, F.R., Snowman, J.,:** *„Psychology applied to teaching"*, fifth edition, Boston, Hougthon Mifflin Company, 1986.

5. **Cerghit, I.,:** *„Metode de învăţământ"*, ediţia a III-a, Bucureşti. E.D.P., 1957.

6. **D'Hainaut, L.,:** *„Un modéle pour la détermination et la sélection des objectifs pédagogiques du domaine cognitif", In Enseignement programé,* t. 11, 1970.

7. **De Landsheere, G., Bayer, E.,:** *„Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verballes en classe"*, Bruxelles, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, 1969.

8. **Debesse, M.,:** *„Etapele educaţiei"*, Bucureşti, E.D.P., 1981.

9. **DeCorte,E.,:** *„Les fondements de l'action didactique"*, 2e édition, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1991.

10. **DeKetele, J.M.,:** *„Guide du formateur"*, Bruxelles, DeBoeck-Wesmael, 5e tirage, 1993.

11. **Deldime, R., Demoulin, R.,:** *„Introduction à la psychopedagogie"*, Bruxelles, Editions A. De Boeck, 1975.

12. **Feurstein, R.,:** *„Pédagogies de la médiation"*, Lyon, Chronique Sociale,1990.

13. **Gerlach, V.S., Ely,D.P.,:** *„Teaching and media. A systematic approach"*, Englewood Cliffs, 1971.

14. **Houssaye, J.:** *„Le triagle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique"* in J. Houssaye (sous la direction): *„La pédagogie*: une *encyclopédie pour aujourdu'hui"*, E.S.F., Paris, 1993.

15. **Hybels, S., Weaver II L.R.,:** *„Communicating effectively"*, New York, Random House, 1989.

16. **Ionescu, M., Radu, I.(coord.),:** *„Didactica modernă"*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1995.

17. **Lebrun, N., Berthelot, S.,:** *„Plan pédagogique"*, Ottawa, Les Editions Nouvelles, 1994.

18. **Lippitt, R., White, R.K.,:** *„Une étude éxperimentale du commandement et de la vie en groupe"*, In A. Lévy (ed.): *„Psychologie sociale, textes fondamentaux"*, Paris, Dunod, 1965.

19. **Mialaret, G.,:** *„Pedagogie generale"*, Paris, P.U.F., 1991.

20. **Miclea, M.,:** *„Psihologie cognitivă"*, Modele teoretico-experimentale, Iaşi, Polirom, 1999.

21. **Minder, M.,:** *„Didactique fonctionnelle"*, Objectifs, stratégies, évaluation, sixième édition. De Boeck-Wesmael, 1991.

22. **Moscovici, S. (red.),:** ***„Psychologie sociale"***, Paris, P.U.F., 1992.

23. **Osterrieth, P.A.,:** *„Faire des adultes"*, 14^{e} edition, Bruxelles, P. Mardaga, 1978.

24. **Palmade, G.,:** *„Metodele pedagogice"*, Bucureşti, E.D.P., 1997.

25. **Păun, E.,:** *„Sociopedagogie şcolară"*, Bucureşti, E.D.P., 1982.

26. **Păun, E.,:** *„Şcoala – abordare sociopedagogică“*, Iaşi, Polirom, 1999.

27. **Postic, M.,:** *„La relation éducative“*, Paris, P.U.F., 1979.

28. **Potolea, D.,:** *„Stilurile educaţionale“*, În „Probleme fundamentale ale pedagogiei“, Bucureşti, E.D.P., 1982.

29. **Rondal, J.A.,:** *„Langage et communication chez les handicapés mentaux“*, Bruxelles, P. Mardaga, 1985.

30. **Ryans, D.G.,:** *„Characteristics of teachers“*, Washington, D.C.: American Council on Education, 1960.

31. **Stanton, N.,:** *„Comunicarea“*, Societatea Ştiinţifică & Tehnică S.A.,1995.

32. **Tardy, M.,:** *„La transposion didactique“* in J. Houssaye (sous la direction): *„La pédagogie: une encyclopédie pour aujourdu'hui“*, E.S.F., Paris, 1993.

33. **Zlate, M.,:** *„Cunoaşterea şi activitatea grupurilor sociale“*, Bucureşti, Editura poltică, 1982.

34. **Zlate, M.,:** *„Psihologia mecanismelor cognitive“*, Iaşi, Polirom, 1999.

ANEXA A,1

Prezentarea factorilor de natură psihologică ai comunicării identificaţi la nivelul învăţământului primar

	Număr de cadre didactice
1. Natura cunoştinţelor	
a) cunoştinţe factuale	19
b) cunoştinţe noţionale	20
c) cunoştinţe procedurale	19
2. Reprezentarea şi organizarea cunoştinţelor	
a) scheme cognitive	16
b) reţele semantice	5
3. Stimularea motivaţiei pentru comunicare şi învăţare	
a) prezintă conţinuturile într-o formă atractivă;	19
b) provoacă curiozitatea elevilor prin întrebări incitante;	23
c) prezintă conţinuturile sub formă problematizată;	23
d) utilizează materiale didactice cu grad sporit de atractivitate;	11
e) relevă interdependenţa dintre conţinuturile actuale şi cele anterioare;	24
f) indică elevilor perimetrele de utilizare a noilor cunoştinţe;	19
g) informează în permanenţă elevii în legătură cu performanţele obţinute la diferite tipuri de activităţi;	19

h) asigură succesul în învățare prin compatibilizarea sarcinilor cu posibilitățile reale ale elevilor; 23

i) utilizează lauda şi nu blamul, punând în primul rând accent pe realizările elevului şi nu pe eşecurile sale; 22

j) inoculează elevilor ideea că sarcinile deosebite (sau dificile) reclamă eforturi considerabile; 23

k) dovedeşte elevilor că are încredere în posibilitățile lor 22

3. Utilizarea adecvată a diverselor canale nonverbale

a) Comunicarea prin distanță (proximitatea)

-zona intimă (0 – 45 cm) 20

-zona personală (45 – 125 cm) 22

-zona socială (1,25 – 3,60 m) 22

-zona publică (peste 4 m) 16

b) ***Comunicarea gestuală***

a) gesturi care indică mărimea obiectelor 11

b) gesturi care indică forma obiectelor 7

c) gesturi care indică mişcarea obiectelor 5

d) gesturi care indică poziția obiectelor sau lucrurilor față de locutor 5

e) gesturi care reproduc cadența unei acțiuni 3

f) gesturi care indică obiecte, lucruri, etc. 7

g) gesturi care însoțesc (acompaniază) discursul locutorului 22

h) gesturi care substituie obiecte, lucruri, etc. (gesturi 5

simbolice)

c) Comunicarea prin atingere

a) capul	9
b) gâtul	5
c) spatele	9
d) toracele	
e) mâna	5
f) piciorul	

ANEXA B,2

Prezentarea factorilor de natură pedagogică ai comunicării identificați la nivelul învățământului primar

1. Tipologia feed-back-ului

-general	6
-specific	16
-general-specific	3
- pozitiv	22
-negativ	3
- produs	15
- proces	6
- produs-proces	4
-prompt	25
-verbal	25
-individual	21
-colectiv	4
-simplu	23
-complex	2

2. Relația profesor – elev; stiluri educaționale

Stilul autoritar

a) impune grupului obiective fără să-i consulte pe membri	13
b) ia decizii în mod unilateral	11
c) distribuie sarcini fără o consultare prealabilă	11

d) impune modul de asociere şi de conlucrare dintre membri 5

e) stabileşte şi impune criteriile de evaluare a activităţii 5

f) critică, admonestează, dojeneşte 7

g) pedepseşte

h) ignoră părerile şi aprecierile elevilor

i) nu oferă decât argumente unilaterale (nu aduce şi contraargumente)

j) prezintă conţinuturile într-o manieră autoritară 5

k) ignoră doleanţele elevilor

l)rezolvă conflictele apărute la nivelul grupului în mod autoritar

m) îşi impune punctul de vedere nu prin argumente ci prin statut 3

n) ignoră problemele personale ale elevilor

o) este distant în relaţiile cu elevii 3

p) stimulează comunicarea pe verticală (profesor-elev) obstrucţionând-o pe cea orizontală (elev-elev) 3

Stilul democratic

a) stabileşte obiectivele activităţii consultându-i pe membri 13

b) atrage membrii grupului în luarea deciziilor 21

c) distribuie sarcini de lucru în funcţie de preferinţe şi în funcţie de posibilităţile reale ale elevilor 23

d) lasă la latitudinea membrilor modul de asociere şi de conlucrare 11

e) comunică în prealabil elevilor criteriile de evaluare a 15

activității

f)	laudă, încurajează, stimulează inițiativele elevilor;	24
g)	oferă recompense	14
h)	ține cont de părerile și aprecierile elevilor	18
i)	oferă atât argumente cât și contraargumente	18
j)	prezintă conținututurile într-o manieră atrăgătoare	20
k)	ia în considerație doleanțele elevilor	17
l)	rezolvă conflictele într-o manieră democratică	15
m)	este centrat pe activitatea elevilor și nu pe propria activitate	24
n)	ajută elevii să-și rezolve unele problemele personale	13
o)	este apropiat în relațiile cu elevii	21
p)	stimulează nu numai comunicarea pe *„verticală''* ci și pe *„orizontală''*	15

Stilul laissez-faire

a) obiectivele activității sunt stabilite de membrii grupului;

b) membrii grupului iau deciziile pe care le consideră oportune;

c) distribuirea sarcinilor rămâne la latitudinea grupului;

d) profesorul procură materialele didactice necesare activității dar rămâne la latitudinea membrilor cum vor fi ele folosite;

e) profesorul nu participă la activitate;

f) profesorul oferă informații în legătură cu activitatea numai când este solicitat;

g) elevii identifică singuri criteriile în funcție de care va fi apreciată activitatea;

h) profesorul nu intervine în activitatea de evaluare;

i) profesorul nu intervine decât în cazul când unele conflicte s-au acutizat.

3. Metode de instruire

I. *de comunicare*

a) expozitive:

- descrierea	7
- explicația	25
- prelegerea	
- instructajul	13

b) conversative:

- conversația	25
- discuția colectivă	20
- problematizarea	20

II. *de explorare:*

- observația organizată	10
- lucrările experimentale	
- studiul de caz	
- demonstrația	13
- modelarea	

III. *de acțiune:*

- exerciții	21
- lucrări practice	2
- elaborare de proiecte	
- jocuri de simulare (asumarea de roluri)	2
- învățarea pe simulatoare	

IV. de raționalizare:

- metode algoritmice 8
- instruirea programată
- instruirea asistată de calculator

4. Prezentarea conținuturilor

a) directă (nemijlocită) 19

b) iconică: imagini, schițe, tabele, diagrame, etc. 13

c) simbolică: text, simboluri, formule, ecuații. 19

ANEXA A,3

Prezentarea factorilor de natură psihologică ai comunicării identificaţi la nivelul învăţământului gimnazial

	Număr de cadre didactice
1. Natura cunoştinţelor	
a) cunoştinţe factuale	21
b) cunoştinţe noţionale	19
c) cunoştinţe procedurale	11
2. Reprezentarea şi organizarea cunoştinţelor	
a) scheme cognitive	9
b) reţele semantice	5
3. Stimularea motivaţiei pentru comunicare şi învăţare	
a) prezintă conţinuturile într-o formă atractivă;	17
b) provoacă curiozitatea elevilor prin întrebări incitante;	17
c) prezintă conţinuturile sub formă problematizată;	19
d) utilizează materiale didactice cu grad sporit de atractivitate;	5
e) relevă interdependenţa dintre conţinuturile actuale şi cele anterioare;	21
f) indică elevilor perimetrele de utilizare a noilor cunoştinţe;	13
g) informează în permanenţă elevii în legătură cu performanţele obţinute la diferite tipuri de activităţi;	3
h) asigură succesul în învăţare prin compatibilizarea sarcinilor	23

cu posibilităţile reale ale elevilor;

i) utilizează lauda şi nu blamul, punând în primul rând accent pe realizările elevului şi nu pe eşecurile sale; 21

j) inoculează elevilor ideea că sarcinile deosebite (sau dificile) reclamă eforturi considerabile;

k) dovedeşte elevilor că are încredere în posibilităţile lor 19

4. Utilizarea adecvată a diverselor canale nonverbale

a) Comunicarea prin distanţă (proximitatea)

1. zona intimă (0 – 45 cm) 19
2. zona personală (45 – 125 cm) 21
3. zona socială (1,25 – 3,60 m) 17
4. zona publică (peste 4 m) 9

b) Comunicarea gestuală

a) gesturi care indică mărimea obiectelor 5

b) gesturi care indică forma obiectelor 7

c) gesturi care indică mişcarea obiectelor 3

d) gesturi care indică poziţia obiectelor sau lucrurilor faţă de locutor 5

e) gesturi care reproduc cadenţa unei acţiuni 3

f) gesturi care indică obiecte, lucruri, etc. 13

g) gesturi care însoţesc (acompaniază) discursul locutorului 21

h) gesturi care substituie obiecte, lucruri, etc. (gesturi simbolice) 5

c) Comunicarea prin atingere

a) capul

b) gâtul

c) spatele 5

d) toracele

e) mâna 3

f) piciorul

ANEXA B,4

Prezentarea factorilor de natură pedagogică ai comunicării identificaţi la nivelul învăţământului gimnazial

1. Tipologia feed-back-ului

-specific	25
-pozitiv	23
- negativ	2
-produs	8
-proces	17
- prompt	25
- verbal	25
-individual	23
-individual-colectiv	2
-simplu	17
-complex	8

2. Relaţia profesor – elev; Stiluri educaţionale

Stilul autoritar

a) impune grupului obiective fără să-i consulte pe membri	9
b) ia decizii în mod unilateral	5
c) distribuie sarcini fără o consultare prealabilă	9
d) impune modul de asociere şi de conlucrare dintre membri	
e) stabileşte şi impune criteriile de evaluare a activităţii	3
f) critică, admonestează, dojeneşte	

g) pedepseşte

h) ignoră părerile şi aprecierile elevilor 3

i) nu oferă decât argumente unilaterale (nu aduce şi contraargumente)

j) prezintă conţinuturile într-o manieră autoritară 5

k) ignoră doleanţele elevilor

l) rezolvă conflictele apărute la nivelul grupului în mod autoritar

m) îşi impune punctul de vedere nu prin argumente ci prin statut

n) ignoră problemele personale ale elevilor 3

o) este distant în relaţiile cu elevii 9

p) stimulează comunicarea pe verticală (profesor-elev) obstrucţionând-o pe cea orizontală (elev-elev) 5

Stilul democratic

a) stabileşte obiectivele activităţii consultându-i pe membri 5

b) atrage membrii grupului în luarea deciziilor 7

c) distribuie sarcini de lucru în funcţie de preferinţe şi în funcţie de posibilităţile reale ale elevilor 17

d) lasă la latitudinea membrilor modul de asociere şi de conlucrare 3

e) comunică în prealabil elevilor criteriile de evaluare a activităţii 15

f) laudă, încurajează, stimulează iniţiativele elevilor; 23

g) oferă recompense 6

h) ţine cont de părerile şi aprecierile elevilor 15

i) oferă atât argumente cât şi contraargumente 23

j) prezintă conţinutuurile într-o manieră atrăgătoare 15

k) ia în consideraţie doleanţele elevilor 5

l) rezolvă conflictele într-o manieră democratică

m) este centrat pe activitatea elevilor şi nu pe propria activitate 19

n) ajută elevii să-şi rezolve unele problemele personale 5

o) este apropiat în relaţiile cu elevii 19

p) stimulează nu numai comunicarea pe „verticală'' ci şi pe „orizontală'' 15

Stilul laissez-faire

a) obiectivele activităţii sunt stabilite de membrii grupului;

b) membrii grupului iau deciziile pe care le consideră oportune;

c) distribuirea sarcinilor rămâne la latitudinea grupului;

d) profesorul procură materialele didactice necesare activităţii dar rămâne la latitudinea membrilor cum vor fi ele folosite;

e) profesorul nu participă la activitate;

f) profesorul oferă informaţii în legătură cu activitatea numai când este solicitat;

g) elevii identifică singuri criteriile în funcţie de care va fi apreciată activitatea;

h) profesorul nu intervine în activitatea de evaluare;

i) profesorul nu intervine decât în cazul când unele conflicte s-au acutizat.

3. Metode de instruire

I. *de comunicare*

a) expozitive:

- descrierea 17
- explicația 25
- prelegerea 2
- instructajul 9

b) conversative:

- conversația 25
- discuția colectivă 15
- problematizarea 16

II. *de explorare*:

- observația organizată 14
- lucrările experimentale 3
- studiul de caz
- demonstrația 15
- modelarea

III. de acțiune:

- exerciții 15
- lucrări practice 2
- elaborare de proiecte
- jocuri de simulare (asumarea de roluri)
- învățarea pe simulatoare

IV. de raționalizare:

- metode algoritmice 7

- instruirea programată
- instruirea asistată de calculator

4. Prezentarea conținuturilor

a) directă (nemijlocită) 21

b) iconică: imagini, schițe, tabele, diagrame, etc. 15

c) simbolică: text, simboluri, formule, ecuații. 20

ANEXA A,5

Prezentarea factorilor de natură psihologică ai comunicării identificaţi la nivelul învăţământului liceal

	Număr de cadre didactice
1. Natura cunoştinţelor	
a) cunoştinţe factuale	20
b) cunoştinţe noţionale	23
c) cunoştinţe procedurale	8
2. Reprezentarea şi organizarea cunoştinţelor	
a) scheme cognitive	10
b) reţele semantice	2
3. Stimularea motivaţiei pentru comunicare şi învăţare	
a) prezintă conţinuturile într-o formă atractivă;	10
b) provoacă curiozitatea elevilor prin întrebări incitante;	12
c) prezintă conţinuturile sub formă problematizată;	13
d) utilizează materiale didactice cu grad sporit de atractivitate;	5
e) relevă interdependenţa dintre conţinuturile actuale şi cele anterioare;	19
f) indică elevilor perimetrele de utilizare a noilor cunoştinţe;	19
g) informează în permanenţă elevii în legătură cu	5

performanţele obţinute la diferite tipuri de activităţi;

h) asigură succesul în învăţare prin compatibilizarea sarcinilor cu posibilităţile reale ale elevilor; 14

i) utilizează lauda şi nu blamul, punând în primul rând accent pe realizările elevului şi nu pe eşecurile sale; 11

j) inoculează elevilor ideea că sarcinile deosebite (sau dificile) reclamă eforturi considerabile; 13

k) dovedeşte elevilor că are încredere în posibilităţile lor. 10

4. Utilizarea adecvată a diverselor canale nonverbale

a) Comunicarea prin distanţă (proximitatea)

a.1. zona intimă (0 – 45 cm) 9

a.2. zona personală (45 – 125 cm) 17

a.3. zona socială (1,25 – 3,60 m) 17

a.4. zona publică (peste 4 m) 8

b) Comunicarea gestuală

a) gesturi care indică mărimea obiectelor 11

b) gesturi care indică forma obiectelor 5

c) gesturi care indică mişcarea obiectelor 8

d)gesturi care indică poziţia obiectelor sau lucrurilor faţă de locutor 7

e) gesturi care reproduc cadenţa unei acţiuni 7

f) gesturi care indică obiecte, lucruri, etc. 7

h) gesturi care însoţesc (acompaniază) discursul locutorului 21

g) gesturi care substituie obiecte, lucruri, etc. (gesturi 2

simbolice)

c) Comunicarea prin atingere

a) capul	5
b) gâtul	2
c) spatele	5
d) toracele	
e) mâna	4
f) piciorul	

ANEXA B,6

Prezentarea factorilor de natură pedagogică ai comunicării identificați la nivelul învățământului liceal

1. Tipologia feed-back-ului

-general	5
-specific	20
-pozitiv	21
- negativ	4
- produs	10
- proces	15
-prompt	21
-întârziat	1
-verbal	23
-verbal-nonverbal	2
-individual	19
-colectiv	6
-simplu	15
-complex	10

2. Relația profesor – elev; Stiluri educaționale

Stilul autoritar

a) impune grupului obiective fără să-i consulte pe membri	7
b) ia decizii în mod unilateral	3
c) distribuie sarcini fără o consultare prealabilă	10

d) impune modul de asociere şi de conlucrare dintre membri 6

e) stabileşte şi impune criteriile de evaluare a activităţii 6

f) critică, admonestează, dojeneşte 10

g) pedepseşte

h) ignoră părerile şi aprecierile elevilor 5

i) nu oferă decât argumente unilaterale (nu aduce şi contraargumente)

j) prezintă conţinuturile într-o manieră autoritară 6

k) ignoră doleanţele elevilor 1

l) rezolvă conflictele apărute la nivelul grupului în mod autoritar 3

m) îşi impune punctul de vedere nu prin argumente ci prin statut 2

n) ignoră problemele personale ale elevilor 2

o) este distant în relaţiile cu elevii 1

p) stimulează comunicarea pe verticală (profesor-elev) obstrucţionând-o pe cea orizontală (elev-elev) 11

Stilul democratic

a) stabileşte obiectivele activităţii consultându-i pe membri 5

b) atrage membrii grupului în luarea deciziilor 6

c) distribuie sarcini de lucru în funcţie de preferinţe şi în funcţie de posibilităţile reale ale elevilor 11

d) lasă la latitudinea membrilor modul de asociere şi de conlucrare 3

e) comunică în prealabil elevilor criteriile de evaluare a 11

activității

f)	laudă, încurajează, stimulează inițiativele elevilor;	13
g)	oferă recompense	3
h)	ține cont de părerile şi aprecierile elevilor	13
i)	oferă atât argumente cât şi contraargumente	19
j)	prezintă conținututurile într-o manieră atrăgătoare	10
k)	ia în considerație doleanțele elevilor	6
l)	rezolvă conflictele într-o manieră democratică	13
m)	este centrat pe activitatea elevilor şi nu pe propria activitate	12
n)	ajută elevii să-şi rezolve unele problemele personale	4
o)	este apropiat în relațiile cu elevii	16
p)	stimulează nu numai comunicarea pe „verticală'' ci şi pe „orizontală''	10

Stilul laissez-faire

a) obiectivele activității sunt stabilite de membrii grupului;

b) membrii grupului iau deciziile pe care le consideră oportune;

c) distribuirea sarcinilor rămâne la latitudinea grupului;

d) profesorul procură materialele didactice necesare activității dar rămâne la latitudinea membrilor cum vor fi ele folosite;

e) profesorul nu participă la activitate;

f) profesorul oferă informații în legătură cu activitatea numai când este solicitat;

g) elevii identifică singuri criteriile în funcție de care va fi apreciată activitatea;

h) profesorul nu intervine în activitatea de evaluare;

i) profesorul nu intervine decât în cazul când unele conflicte s-au acutizat.

3. Metode de instruire

I. de comunicare

a) expozitive:

- descrierea 9
- explicația 25
- prelegerea 6
- instructajul 5

b) conversative:

- conversația 25
- discuția colectivă 13
- problematizarea 13

II. de explorare:

- observația organizată 2
- lucrările experimentale 1
- studiul de caz 6
- demonstrația 12
- modelarea 1

III. de acțiune:

- exerciții 16
- lucrări practice 2
- elaborare de proiecte 1
- jocuri de simulare (asumarea de roluri) 1
- învățarea pe simulatoare

IV. de raționalizare:

- metode algoritmice 7
- instruirea programată
- instruirea asistată de calculator

4. Prezentarea conținuturilor

a) directă (nemijlocită) 15

b) iconică: imagini, schițe, tabele, diagrame, etc. 17

c) simbolică: text, simboluri, formule, ecuații. 17

ANEXA A

Factori de natură psihologică ai comunicării didactice

1. Natura cunoştinţelor predate

a) factuale: când vizează însuşiri concrete ale obiectelor sau lucrurilor de genul:

- apa fierbe la 100^0 C ;
- Ştefan cel Mare a murit în 1504.

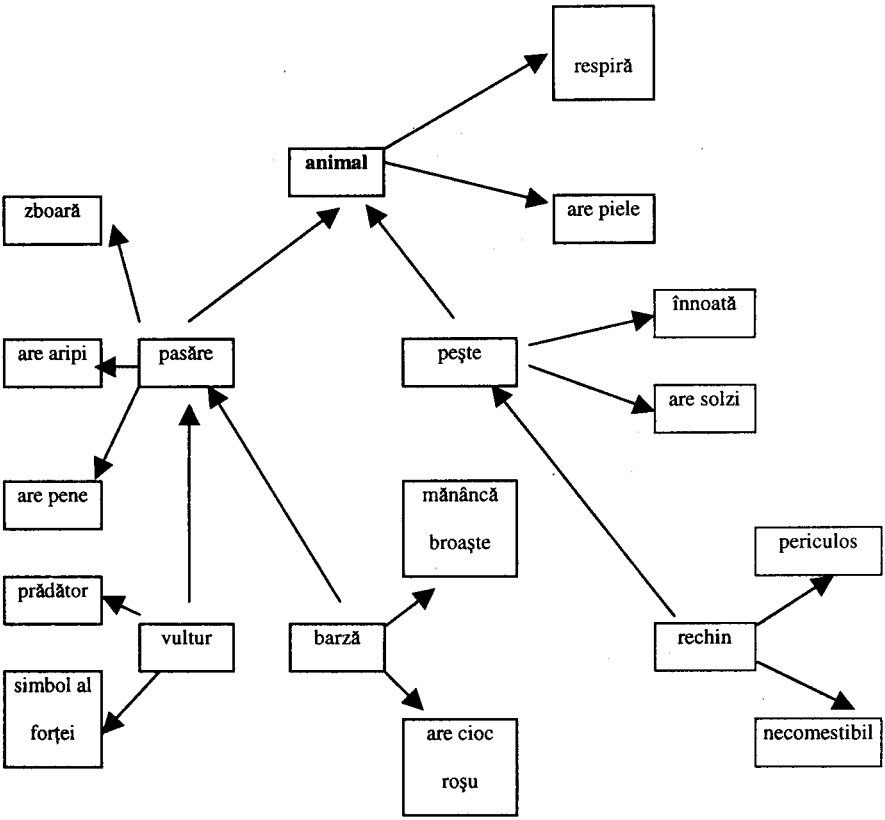
b) noţionale: care vizează însuşirile unei clase sau categorii;

c) procedurale: când se referă la modul (sau tehnica de operare) cum sunt cunoştinţele referitoare la construcţia triunghiului echilateral, cele referitoare la utilizarea unui aparat de fotografiat etc.

2. Reprezentarea şi organizarea cunoştinţelor

a) scheme cogntive

b) reţele semantice



Reţea semantică (după, Miclea, 1999)

3. ***Stimularea motivaţiei pentru comunicare şi învăţare***

a) prezintă conţinuturile într-o formă atractivă;

b) provoacă curiozitatea elevilor prin întrebări incitante;

c) prezintă conţinuturile sub formă problematizată;

d) *utilizează materiale didactice cu grad sporit de atractivitate;*

e) *relevă interdependenţa dintre conţinuturile actuale şi cele anterioare;*

f) *indică elevilor perimetrele de utilizare a noilor cunoştinţe;*

g) *informează în permanenţa elevii în legătură cu performanţele obţinute la diferite tipuri de activităţi;*

h) *asigură succesul în învăţare prin compatibilizarea sarcinilor cu posibilităţile reale ale elevilor;*

i) *utilizează lauda şi nu blamul, punând în primul rând accent pe realizările elevului şi nu pe eşecurile sale;*

j) *inoculează elevilor ideea că, sarcinile deosebite (sau dificile), reclamă eforturi considerabile;*

k) *dovedeşte elevilor că are încredere în posibilităţile lor.*

4. *Utilizarea adecvată a diverselor canale nonverbale*

a) Comunicarea prin distanţa (proximitatea)

-zona intimă (0 - 45 cm)

- zona personală (45 - 125 cm)

-zona socială (1,25 - 3,60 m)

-zona publică (peste 4 m)

b) Comunicarea gestuală

-gesturi care indică mărimea obiectelor;

-gesturi care indică forma obiectelor;

-gesturi care indică mişcarea obiectelor;

-gesturi care indică poziţia obiectelor sau lucrurilor faţa de locutor;

-gesturi care reproduc cadența unei acțiuni;

-gesturi care indică obiecte, lucruri, etc;

-gesturi care însoțesc (acompaniază) discursul locutorului;

-gesturi care substituie obiecte, lucruri etc. (gesturi simbolice) .

c) Comunicarea prin atingere

-capul

-gâtul

-spatele

-toracele

-mâna

-piciorul

ANEXA B

Factori de naturã pedagogicã ai comunicãrii didactice

1) Tipologia feed-back-ului

a) general – specific

b) pozitiv - negativ

c) produs - proces

d) prompt – întârziat

e) verbal – nonverbal

f) individual – colectiv

g) simplu – complex

2) Relaţia profesor - elev; Stiluri educaţionale

Stilul autoritar

a) impune grupului obiective fără să-i consulte pe membri;

b) ia decizii în mod unilateral;

c) distribuie sarcini fără o consultare prealabilă;

d) impune modul de asociere şi de conlucrare dintre membri;

e) stabileşte şi impune criteriile de evaluare a activităţii;

f) critică, admonestează, dojeneşte;

g) pedepseşte;

h) ignoră părerile şi aprecierile elevilor;

i) nu oferă decât argumente unilaterale (nu aduce şi contraargumente);

j) prezintă conţinuturile într-o manieră autoritară;

k) ignoră doleanţele elevilor;

l) rezolvă conflictele apărute la nivelul grupului în mod autoritar;

m) îşi impune punctul de vedere nu prin argumente, ci prin statut;

n) ignoră problemele personale ale elevilor;

o) este distant în relaţiile cu elevii;

p) stimulează comunicarea pe verticală (profesor - elev) obstrucţionând-o pe cea orizontală (elev – elev).

Stilul democratic

a) stabileşte obiectivele activităţii consultându-i pe membri;

b) atrage membrii grupului în luarea deciziilor;

c) distribuie sarcini de lucru în funcţie de preferinţe şi în funcţie de posibilităţile reale ale elevilor;

d) lasă la latitudinea membrilor modul de asociere şi de conlucrare;

e) comunică în prealabil elevilor criteriile de evaluare a activităţii;

f) laudă, încurajează, stimulează iniţiativele elevilor;

g) oferă recompense;

h) ţine cont de părerile şi aprecierile elevilor;

i) oferă atât argumente cât şi contraargumente;

j) prezintă conţinuturile într-o manieră atrăgătoare;

k) ia în consideraţie doleanţele elevilor;

l) rezolvă conflictele într-o manieră democratică;

m) este centrat pe activitatea elevilor şi nu pe propria activitate;

n) ajută elevii să-şi rezolve unele probleme personale;

o) este apropiat în relaţiile cu elevii;

p) stimulează nu numai comunicarea pe „verticală'' ci şi pe „orizontală''.

Stilul laissez-faire

a) obiectivele activităţii sunt stabilite de membrii grupului;
b) membrii grupului iau deciziile pe care le consideră oportune;
c) distribuirea sarcinilor rămâne la latitudinea grupului;
d) profesorul procură materialele didactice necesare activităţii dar rămâne la latitudinea membrilor, cum vor fi ele folosite;
e) profesorul nu participă la activitate;
f) profesorul oferă informaţii în legătură cu activitatea numai când este solicitat;
g) elevii identifică singuri criteriile în funcţie de care va fi apreciată activitatea;
h) profesorul nu intervine în activitatea de evaluare;
i) profesorul nu intervine decât în cazul când unele conflicte s-au acutizat.

4. Metode de instruire

A. de comunicare:

a) *expozitive:*

-descrierea

-explicaţia

-prelegerea

-instructajul

b) conversative:

-conversația

-discuția colectivă

-problematizarea

B. de explorare:

-observația organizată

-lucrările experimentale

-studiul de caz

-demonstrația

-modelarea

C. de acțiune:

-exerciții

-lucrări practice

-elaborare de proiecte

-jocurile de simulare (asumarea de roluri)

-învățarea pe simulatoare

D. de raționalizare:

- Metode algoritmice
- Instruirea programata
- Instruirea asistată de calculator

4.Prezentarea conținuturilor

a) directă (nemijlocită)

b) iconică: imagini, schițe, tabele, diagrame, etc.

c) simbolică: text, simboluri, formule, ecuații.

UNIVERSITATEA „OVIDIUS"
CONSTANȚA
BIBLIOTECA
CENTRALĂ
162

CUPRINS

Introducere 1

FACTORI FAVORIZANŢI ŞI PERTUBATORI AI COMUNICĂRII DIDACTICE

1. Factori favorizanţi de natură psihologică ai comunicării didactice 3

2. Factori favorizanţi de natura pedagogică ai comunicării didactice 18

2.1. Obiective educaţionale 19

2.2. Modul de structurare şi funcţionare a situaţiei pedagogice 22

2.3. Conţinuturile procesului de învăţământ 28

2.4. Modul de depăşire a obstacolelor epistemalogice 34

2.5. Metodele pedagogice 45

2.6. Mijloacele de învăţământ 51

2.7. Tipologia feed-back-ului 54

2.8. Relaţia profesor-elev 62

2.9. Stilurile educaţionale 71

3. Factori favorizanţi de natură socială ai comunicării didactice 99

3.1. Mărimea grupului 100

3.2. Poziţia spaţială a membrilor 101

3.3. Reţelele şi structurile de comunicare 102

3.4. Structura grupului 103

3.5. Coeziunea grupului 105

4. Investigarea directă a factorilor psihologici şi pedagogici care influenţează comunicarea didactică 107

5. Analiza rezultatelor înregistrate 109

5.1. Influenţa factorilor de natură psihologică asupra comunicării didactice 109

5.1.1. Natura cunoştintelor vehiculate în activitatea de instruire-învăţare 109

5.1.2 Reprezentarea şi organizarea cunoştintelor 110

5.1.3. Stimularea motivaţiei pentru comunicare şi învăţare 111

5.1.4. Utilizarea adecvată a diverselor canale nonverbale 112

5.2. Influenţa factorilor de natură pedagogică asupra comunicării didactice 114

5.2.1.Tipologia feed-back-ului 114

5.2.2. Relaţia profesor-elev; stiluri educaţionale 116

5.2.3. Utilizarea metodelor de instruire 118

5.2.4. Modalităţi de prezentare a conţinuturilor 119

CONCLUZII 120

BIBLIOGRAFIE 128

ANEXE 131